

Français de base de la 4e à la 6e année

Tout le monde à table

Matériel d'appui

TOUT LE MONDE À TABLE

Une recette pour l'enseignement du Français de base
dans les classes à niveaux multiples
de la 4e à la 6e année



A Recipe for Teaching Basic French
in the Multilevel Classroom, Grades 4–6

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba – Données de catalogage avant publication

371.25 Tout le monde à table : une recette pour l’enseignement du Français de base dans les classes à niveaux multiples de la 4e à la 6e année = Tout le monde à table : a recipe for teaching Basic French in the multilevel classroom, Grades 4 to 6.

ISBN : 978-0-7711-4150-8

Titre de la couverture : Français de base de la 4e à la 6e année : Tout le monde à table : matériel d’appui

1. Classes multiprogrammes – Manitoba. 2. Français (Langue) – Étude et enseignement (École moyenne) –Anglophones. 3. Français (Langue) – Étude et enseignement (Primaire) –Anglophones. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. II. Titre : Tout le monde à table : a recipe for teaching Basic French in the multilevel classroom, Grades 4 to 6.

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ou des erreurs se sont produites, prière d'en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba pour qu'elles soient rectifiées. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Le présent document est disponible sur le site Web d’Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, à l’adresse : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/fdb/table/index.html>.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes.

Les enseignants devraient savoir que certains thèmes peuvent être perçus comme ayant un contenu de nature controversée. On les encourage à discuter avec les administrateurs d’école ou de division scolaire s’il est approprié de présenter certains de ces thèmes ou vocabulaires aux élèves.

Avant-propos

Le Bureau de l'éducation française (BEF) est heureux de mettre à la disposition du milieu scolaire ce document d'enseignement du Français de base de la 4e à la 6e année dans les classes à niveaux multiples.

La raison d'être de ce document est d'offrir divers outils dans le but d'intégrer la philosophie de l'enseignement des niveaux multiples dans les classes de Français de base. Le document favorise le succès des élèves et de l'enseignant en offrant un soutien et des stratégies afin que les élèves bénéficient des meilleures conditions d'apprentissage pour l'acquisition du français comme langue seconde.

Ce document est divisé en **trois** parties :

1) la version française
2) la version anglaise
3) les annexes



Foreword

The Bureau de l'éducation française (BEF) is pleased to provide schools with this document for teaching Basic French in the multilevel classroom, Grades 4-6.

The purpose of this document is to offer a variety of tools that can be used to integrate the multilevel teaching philosophy into the Basic French classroom. The document fosters the success of both students and teachers by providing support and strategies to ensure that students have the best possible learning conditions for the acquisition of French as a second language.

This document is divided into **three** parts:

1) the French version
2) the English version
3) the annexes



Remerciements

Le Bureau de l'éducation française (BEF) tient à remercier sincèrement les membres du personnel enseignant qui ont participé à l'élaboration de ce document d'appui. Leur travail enthousiaste et assidu est fort apprécié.

Acknowledgements

The Bureau de l'éducation française (BEF) would like to sincerely thank the educators who participated in developing this support document. Their enthusiastic hard work is greatly appreciated.

Comité sur les niveaux multiples
Multilevel Classroom Committee Members

Donna Dawes	Division scolaire River East Transcona	(2005-2007)
Michelle Gashyna	Division scolaire de St-James-Assiniboia	(2005-2007)
Helen Malandrakis	Division scolaire Hanover	(2005-2006)
Nella Popko	(à la retraite/*retired*)	(2007-2008)
Joanne Rivard	Division scolaire Pembina Trails	(2005-2007)
Evelyne Saiko	(à la retraite/*retired*)	(2005)
Caterina Sotiriadis	Bureau de l'éducation française	(2005)
Linda Romeo	Bureau de l'éducation française	(2005-2008)
Arla Strauss	Bureau de l'éducation française	(2005-2008)

Nous remercions également les personnes suivantes de leur contribution au document, de la qualité de leur travail et leur professionnalisme :

We also thank the following people for their contribution to the document, the quality of their work and their professionalism:

Kenneth Meadwell	réviseur/*copy editor*
Fred Thomas	artiste/*illustrator*
Lucie Auger	conseillère pédagogique/ *curriculum consultant*, BEF
Jeannette Aubin	opératrice en traitement de texte/ *word processor*, BEF

Nous tenons aussi à remercier Karen Krasny, professeure de l'université York et Géraldine Cougnoux, réviseure indépendante, qui ont fourni un appui important au développement du document.

In addition, we gratefully acknowledge the significant support of Karen Krasny, Education professor at York University, and Géraldine Cougnoux, independent copy editor, in developing this document.

TOUT LE MONDE À TABLE

Une recette pour l'enseignement
du Français de base
dans les classes à niveaux multiples
de la 4e à la 6e année



version française

Table des matières

Introduction 5
Aperçu 7

La classe à niveaux multiples 9
La définition d'une classe à niveaux multiples 11
L'intégration de la philosophie de la classe à niveaux multiples 14
Le but de l'enseignement du Français de base 15
Les avantages 16
Surmonter les défis 18
Le travail en groupe 22

Les niveaux multiples en Français de base 23
L'importance du Français de base 25
Deux modèles pour l'enseignement du Français de base 27
Encourager l'indépendance 35
Bien commencer l'année 36
La planification 37
L'évaluation 38

L'alimentation 43
Introduction 45
La démarche pédagogique 46
Les résultats d'apprentissage 47
Une unité expérientielle pour une classe à niveaux multiples 49
    La préparation 50
    La réalisation 52
    L'intégration 58
Des activités par étape 60
Des activités et des jeux 61
Les ressources 79
    Les livres 79
    Les chansons 81
    Les CD-ROM 81
    Les sites Web 82

Glossaire 85

Bibliographie 91

INTRODUCTION

Aperçu



Aperçu

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba s'est donné l'objectif de développer un document d'appui pour les enseignants de Français de base dans les classes à niveaux multiples de la 4e à la 6e année au Manitoba, en mettant à leur disposition une boîte à outils essentielle.

À qui s'adresse ce document sur les niveaux multiples?

Ce document s'adresse aux enseignants de Français de base de la 4e à la 6e année qui sont responsables de classes à niveaux multiples ou de classes combinées. En plus, les idées et les stratégies de la pédagogie différenciée présentées dans ce document sont également une ressource utile pour les enseignants de classe à année unique ainsi que pour ceux qui enseignent les classes à niveaux multiples de la 7e et de la 8e année.

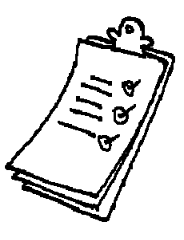


Que contient ce document?

Ce document propose de nombreuses stratégies, approches, activités et ressources afin de faciliter l'enseignement du Français de base dans les classes à niveaux multiples en décrivant les attentes spécifiques pour les niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Dans les pages qui suivent, l'enseignant trouvera :

- une définition d'une classe à niveaux multiples
- la philosophie de celle-ci
- les « trucs du métier »
- la démarche pédagogique
- des suggestions d'évaluation
- une unité détaillée sur l'alimentation
- des fiches reproductibles d'activités et d'évaluation
- une liste de ressources, qui comprend des suggestions de livres, de chansons, de sites Web et de CD-ROM
- un glossaire
- des références bibliographiques



Ce document contient aussi des tableaux qui offrent des points de repère pour la planification des activités dans une classe à niveaux multiples :

« Carte des intelligences multiples », p. 12-13
« Des activités par étape », p. 60
« Des activités et des jeux », p. 61

Les composantes du guide nommées ci-dessus appuieront l'acquisition de connaissances approfondies des niveaux multiples chez l'enseignant.

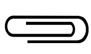
Que représentent les icônes dans ce document?

Pour que ce document soit pratique et convivial, les icônes ci-dessous ont été utilisées.



Pour en savoir plus :
Continuer la lecture sur ce même sujet.

Visionner certaines fiches reproductibles des annexes en mini-format sur la page pour une meilleure compréhension du texte.





Suggestion : Trouver d'autres idées par rapport au sujet.

Les icônes de niveaux multiples :



Débutant



Intermédiaire



Avancé

Choisir le bon niveau d'activité pour les élèves.

> Selon les données dont nous disposons, tout indique clairement que, sur le plan du rendement scolaire, la classe à niveaux multiples est une organisation aussi viable et aussi efficace que la classe à niveau unique.
>
> (Miller, automne 1990, p. 6, traduction libre)

LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

La définition d'une classe à niveaux multiples

L'intégration de la philosophie de la classe à niveaux multiples

Le but de l'enseignement du Français de base

Les avantages

Surmonter les défis

Le travail en groupe



La définition d'une classe à niveaux multiples

Le terme « classe à niveaux multiples » s'applique à une classe axée sur les élèves, où ceux-ci apprennent dans une même classe avec le même enseignant pendant au moins deux années scolaires.

Les recherches démontrent que des élèves des classes à niveaux multiples « peuvent apprendre ensemble, s'entraider et être responsables d'une part importante de leur propre apprentissage » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, mars 2001, p. 5).

La classe à niveaux multiples se compose d'élèves d'âges mixtes, ayant divers talents et habiletés qui étudient ensemble. En conséquence, ils s'entraident et arrivent à apprécier les différences qui les distinguent les uns des autres.

L'enseignant d'une classe à niveaux multiples comprend bien que la différenciation joue un rôle essentiel dans la planification. Il est important que l'enseignant réponde aux besoins de tous ses élèves avec une variété de stratégies d'apprentissage en se rendant compte que chaque élève apprend de façon différente. Dans une classe à niveaux multiples, l'enseignant propose le menu et les élèves choisissent.

> Le fait de pouvoir choisir leurs activités devient une grande source de motivation pour les élèves.
>
> (Politano et Davies, 1999, p. 7)

Pour aider l'enseignant d'une classe à niveaux multiples à réussir, les intelligences multiples sont décrites dans les pages suivantes. Les activités basées sur les intelligences multiples se trouvent dans la section sur l'alimentation aux pages 60 et 61.

Sept façons d'apprendre quelque chose

(Adapté de Howard Gardner. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.)

Lorsque des élèves apprennent une nouvelle notion, un savoir-faire ou une tâche, liez ce qu'ils apprennent à autant de sortes d'intelligences que possibles. Une règle générale est de saisir l'information qui est l'objet de l'apprentissage et de faire ce qui suit :

1. Parlez-en, écrivez-la, lisez-la (approche linguistique);
2. Dessinez-la ou visualisez-la (approche spatiale);
3. Dansez-la, faites-en un modèle ou trouvez une autre activité physique qui s'y rapporte (approche kinesthésique);
4. Chantez-la, scandez-la, trouvez de la musique qui l'illustre ou faites entendre de la musique de fond durant l'apprentissage (approche musicale);
5. Associez-la à une expérience ou à un sentiment personnel (approche intrapersonnelle);
6. Conceptualisez-la, quantifiez-la ou faites-en une analyse critique (approche logique et mathématique);
7. Discutez-en avec d'autres personnes ou en groupe (approche interpersonnelle).

(Horsman, 1997, p. 18, traduction libre)

Carte des intelligences multiples		
Symbole/intelligence	**Caractéristiques**	**Activités/Matériel**
1. **Verbale/linguistique**	– intelligence des mots et de l'ordre des mots – débat sur des idées, persuasion et divertissement des autres – formulation d'instructions – jeux avec les mots et les sons	livres, cassettes, discours, journaux, dialogues, discussions, débats, histoires, poésie, blagues, mots croisés, mots cachés, recherches, entrevues
2. **Logique/mathématique**	– intelligence des nombres et de la logique – raisonnement scientifique – établissement de séquences – perception des relations de cause à effet – formulation d'hypothèses – identification de séquences numériques – induction, déduction – recherche des relations, des catégories	idées à explorer, matériel de manipulation, documents scientifiques, casse-tête, jeux, expériences scientifiques, organigrammes, calculs, ordinateurs, problèmes mathématiques, motifs abstraits, rapports entre les idées
3. **Visuelle/spatiale**	– intelligence des images et du dessin – perception aiguë des détails visuels – identification des relations entre les objets dans l'espace – orientation spatiale – formation d'images mentales – imagination féconde – manipulation d'images	bricolage, maquettes, jeux de construction, vidéos, diapositives, labyrinthes, livres illustrés, jeux d'imagi-nation, expositions, photos, images, affiches, illustrations, croquis, peintures, rétroprojecteur, couleurs, formes, lignes, espaces
4. **Kinesthésique/corporelle**	– intelligence des sensations somatiques ou corporelles – habiletés mimétiques – connexion entre le physique et le mental – maîtrise de mouvements corporels	sports, activités physiques, manipulation des objets, jeux de rôle, expression dramatique, mime, jeux de construction, expé-riences tactiles, jeu libre, gymnastique, danse
5. **Musicale/rythmique**	– intelligence de perception, de différenciation et de production des formes musicales – interprétation d'une mélodie – maintien d'un rythme – appréciation de pièces musicales	instruments de musique, chansons, enregistre-ments, participation à des groupes de musique, concerts, exercices rythmiques, raps, chants, poèmes, danse, création d'une mélodie ou d'un rythme, structure de la musique

6. **Interpersonnelle**	– intelligence de compréhension des autres – sensibilité aux humeurs, au tempérament, aux intentions et aux désirs des autres – direction, organisation, négociation – résolution de problèmes – animation du groupe – capacité à fêter – création et maintien d'un climat de synergie – communication verbale et non verbale	amis, jeux et activités de groupe, travail d'équipe, événements communautaires, clubs, rassemblements, dialogues, travail coopératif, collage, murales, sports d'équipe, cartes d'observation, arguments, Internet, graphiques humains, enquêtes par groupes
7. **Intrapersonnelle**	– intelligence de nature introspective – solitude, méditation – réflexion spirituelle, contemplation – conscience et expression de sentiments – concentration – métacognition – perception transpersonnelle de soi – raisonnement à un niveau d'abstraction élevé	journaux, résolutions des conflits, réflexion, auto-évaluation, planification, centres d'apprentissage, travail indépendant, recherches, choix d'activités, moments de solitude, questionnaires personnels, activités créatives, poèmes, tranquillité
8. **Naturaliste**	– intelligence de l'environnement et de la nature – sensible aux sons et aux paysages de l'environnement – perception des changements dans l'environnement – capacité d'observations prolongées	journal de bord, cueillette d'information, sorties éducatives, observations scientifiques
(Éducation et Culture Nouvelle-Écosse, 1998, p. 169-171) Reproduit avec la permission du Ministère d'éducation, Nouvelle-Écosse. Tous droits réservés		

Pour en savoir plus

Armstrong, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

Campbell, Linda, Bruce Campbell et Dee Dickinson. *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2006.

Chapman, Carolyn et Lynn Freeman. *Multiple Intelligences Centers and Projects*, Arlinton Heights, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1996, p. 7.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. « Chapitre 4 : Différenciation dans la classe à niveaux multiples », *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/>.

Hoerr, Thomas. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2002, p. 7.

L’intégration de la philosophie de la classe à niveaux multiples

L’enseignant de Français de base est encouragé à intégrer la philosophie de la classe à niveaux multiples, c’est-a-dire, il lui faut comprendre l’élève de manière holistique en tenant compte de tous les aspects de sa personnalité, tels les volets émotionnel, social et cognitif. L’enseignant accepte que son rôle change au fur et à mesure que l’élève progresse vers l’indépendance.

L’enseignant, qui devient maintenant le facilitateur d’une classe de Français de base axée sur l’élève, offre une variété de choix pour tout le monde. Le rôle de l’enseignant est d’encourager la participation active de l’élève pour l’inciter à réfléchir. Si l’enseignant de Français de base n’est pas l’enseignant titulaire mais un spécialiste, il est suggéré qu’il discute des thèmes de la salle de classe avec l’enseignant titulaire afin d’adapter l’enseignement du français aux autres matières. L’enseignant sollicite aussi la communauté, la famille et l’école pour enrichir son cours de Français de base.

Est-ce que l’enseignant peut accepter que les élèves ne soient pas toujours à leurs pupitres et qu’ils travaillent en groupes flexibles? Il y aura toujours du mouvement dans la salle de classe. Est-ce que l’enseignant peut aussi accepter que les élèves prennent part aux décisions concernant la salle de classe? Les élèves sont responsables de leur apprentissage et de la structure dans la salle de classe. La communauté apprenante deviendra aussi plus authentique, et encouragera les élèves à se dépasser. En plus, même l’enseignant accroîtra son développement professionnel.

POUR EN SAVOIR PLUS

Pour en savoir plus

Chase, Penelle, et Jane Doan. *Full Circle – A New Look at Multiage Education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1994.

Fogarty, Robin. *The Multiage Classroom: A Collection*, Palantine, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1993.

Fogarty, Robin. *Think About Multiage Classrooms: An Anthology of Original Essays*, Arlington Heights, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1995.

Miller, Bruce A. « A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction », *Research in Rural Education*, vol. 7, nº 1, automne 1990, p. 1-8.

Politano, Colleen, et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière Inc., 1999.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mix-Ability Classrooms, 2nd Edition*, Alexandria, Virginia, ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Le but de l'enseignement du Français de base

Le but de l'enseignement du Français de base est de stimuler l'apprentissage du français à l'aide de communications authentiques en utilisant l'approche communicative-expérientielle. La meilleure façon d'apprendre une langue est de l'utiliser. La classe à niveaux multiples axée sur l'élève donne aux enseignants l'occasion de créer des situations authentiques où les élèves peuvent faire des activités qui promeuvent la communication. Ils peuvent faire du théâtre, regarder la télévision française, jouer, lire des textes authentiques, parler à des francophones de la communauté, etc. Ces activités offrent aux élèves l'occasion de s'interroger, de travailler seuls ou en groupe, et de discuter entre eux et avec leur enseignant. (Pour des exemples d'activités authentiques utilisant l'approche communicative-expérientielle, voir la liste d'activités à la p. 61.)

En adhérant à la philosophie de l'enseignement des classes à niveaux multiples, l'enseignant aura de meilleurs succès et en même temps comprendra comment l'élève apprend une deuxième langue.

> Un enseignant doit sans cesse transmettre des connaissances aux élèves, mais il doit le faire surtout en tant qu'intermédiaire, créateur d'un milieu propice à l'apprentissage, dont la tâche est de stimuler l'intelligence des élèves, de leur faire découvrir leurs propres capacités et de les aider à utiliser ces talents de multiples façons constructives.
>
> (Brown, 2001, p. 81, traduction libre)



Pour en savoir plus

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL – Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

Cogswell, Fiona Stewart, et Paula Lee Kristmanson. *French is a Life Skill: A Summary of Research, Theories and Practices*, Scarborough, Ontario, Nelson Education Ltd., 2007.





Les avantages

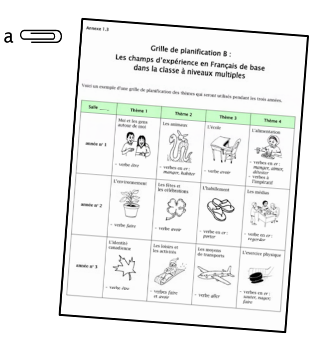
Une classe à niveaux multiples offre de nombreux avantages. À titre d'exemple, la diversité ajoute une nouvelle dimension qui facilite l'apprentissage. Afin de bénéficier de tous les avantages, il est impératif que l'enseignant garde une classe à niveaux multiples au moins deux ans. Avantageuse aussi est l'intégration d'autres matières en Français de base et le fait de centrer l'enseignement sur l'élève en tant qu'apprenant. La recherche démontre que « les élèves ont dans une classe multiâge, la possibilité de se dépasser; c'est pourquoi apprendre devient pour eux l'occasion de repousser leurs limites » (Politano et Davies, 1999, p. 7).

L'enseignant peut…

1. garder une majorité d'élèves d'une année à l'autre. En septembre, seulement un tiers de la classe est renouvelé, c'est-à-dire les plus jeunes de la classe. Les élèves les plus âgés avancent à un autre niveau ou bien déménagent parce qu'ils ont terminé leurs études à cette école.
2. mieux connaître les élèves d'une année à l'autre, à l'égard de leurs forces, de leurs points faibles, de leur bien-être social et émotionnel, de leurs styles d'apprentissage et de leur vie familiale. Souvent, les parents deviennent bénévoles dans la salle de classe.
3. reconnaître que les élèves sont à des niveaux différents dans leur apprentissage et que les élèves progressent à leur propre rythme. Ainsi, une continuité est assurée.
4. voir chaque élève comme un individu à part entière, et donc favoriser l'enseignement individuel et le regroupement flexible;
5. se rappeler exactement les thèmes couverts d'une année à l'autre, ce qui lui permet d'avancer plus rapidement au début de l'année scolaire;
6. être plus flexible à l'égard du curriculum, avoir plus de temps pour intégrer les matières et les intérêts des élèves, surtout dans le cas où l'enseignant titulaire enseigne le Français de base;
7. avoir trois années pour atteindre les résultats d'apprentissage (continuum). Les élèves peuvent continuer leur développement au-delà des attentes d'un niveau scolaire.
8. bien comprendre les attentes du Ministère de l'Éducation quant aux programmes d'études et peut les intégrer dans un cycle de deux ou trois ans (voir p. A8, Annexe 1.3);
9. utiliser des ressources différentes pour modifier et améliorer la planification du Français de base, c'est-à-dire les ressources axées sur la communication expérientielle;

> Dans la classe à niveaux multiples, les ensembles de texte jouent un rôle essentiel, car ils soutiennent un large éventail d'habiletés en lecture et servent de ressources pédagogiques pour la lecture, l'écriture et l'exploration-recherche.
>
> (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Indépendants ensemble*, 2004, p. 4.6)

10. déterminer les buts d'apprentissage avec l'élève;
11. abandonner l'enseignement magistral et plutôt devenir un facilitateur pour la classe. Il peut aussi impliquer ses élèves dans la planification du thème. Les élèves seront plus engagés dans un thème qu'ils ont choisi.


Annexe 1.3

Grille de planification B :
Les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples

Voici un exemple d'une grille de planification des thèmes qui seront utilisés pendant les trois années.

Salle ___	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
année n° 1	Moi et les gens autour de moi – verbe *être*	Les animaux – verbes en *er* : *manger, habiter*	L'école – verbe *avoir*	L'alimentation – verbes en *er* : *manger, aimer, détester* – verbes à l'impératif
année n° 2	L'environnement – verbe *faire*	Les fêtes et les célébrations – verbe *avoir*	L'habillement – verbe en *er* : *porter*	Les médias – verbe en *er* : *regarder*
année n° 3	L'identité canadienne – verbe *être*	Les loisirs et les activités – verbes *faire* et *avoir*	Les moyens de transports – verbe *aller*	L'exercice physique – verbes en *er* : *sauter, nager; faire*

Pour en savoir plus

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. 4.6. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/>.

Lodish, Richard. « The Pros and Cons of Mixed-Age Grouping », *The Multiage Classroom: A Collection,* Palatine, IL, IRI/Skylight Publishing, Inc., 1993, p. 35-41.

Les élèves peuvent…

1. devenir autonomes et responsables en mettant l'accent sur leur développement personnel;
2. créer une communauté de partage qui leur offre une certaine sécurité. Les plus jeunes ont souvent un frère ou une sœur dans leur classe ou même un voisin, ce qui aide beaucoup à les mettre à l'aise.
3. s'entraider, c'est-à-dire que les plus âgés aident les plus jeunes. La recherche démontre que le jeune et le tuteur tirent tous les deux des avantages académiques de ce type de relations.

   > Lorsque des enfants plus âgés « enseignent » des compétences nouvellement acquises à des élèves plus jeunes, ils renforcent leur propre compréhension de ces compétences.
   >
   > (Lodish, mai 1992, p. 37, traduction libre)

   En plus, les élèves de ces classes à niveaux multiples réussissent mieux à l'égard de l'interaction sociale et de leur attitude envers l'école que ceux dans les classes à année unique.
4. participer davantage parce que les classes à niveaux multiples apportent de la stabilité et assurent un rapport continu avec l'enseignant. Il y a moins d'inquiétude au début de chaque année scolaire.
5. avoir de nombreuses occasions de jouer le rôle de l'enseignant. Il est par contre nécessaire de leur apprendre comment être le moniteur d'un groupe. (Voir « Le travail en groupe », p. 22.) Il est nécessaire aussi de leur donner le corrigé pour qu'ils puissent faire les autocorrections ou des corrections en groupe. Les élèves deviennent indépendants et s'habituent à faire leur propre évaluation. Par conséquent, ils s'engagent dans leur propre apprentissage.
6. être à l'aise avec le fait d'avoir un **filtre affectif*** bas et qui ne bloque pas la capacité d'apprentissage. Certains élèves ne peuvent pas participer avec toute la classe, mais dans un petit groupe, ils peuvent prendre des risques et être plus à l'aise. L'enseignant crée une atmosphère où les élèves sont détendus, c'est-à-dire, un environnement non menaçant. C'est pour cette raison que les stratégies de l'apprentissage coopératif ou les centres d'apprentissage ont une si grande importance dans les classes à niveaux multiples. (Voir « Encourager l'indépendance », p. 35.) Les élèves eux-mêmes se soutiennent mutuellement et l'enseignant crée pour eux des occasions de pratiquer la langue. Il s'ensuit que les élèves parlent plus souvent en français parce que leur estime de soi se développe davantage.

* Un **filtre affectif** est un blocage de l'apprentissage dû à des émotions et une attitude affective négatives. Il s'agit d'une hypothèse appartenant au champ d'étude de l'acquisition des langues secondes, qui s'inscrit dans la psychologie de l'éducation. Bien que le terme ait été popularisé par le linguiste Stephen Krashen dans son « Monitor theory », il a lui-même dit l'avoir emprunté à quelqu'un d'autre. Des expériences ont montré que les apprenants n'apprennent pas bien quand ils sont affectés par des émotions négatives telles que l'ennui, l'anxiété ou une mauvaise estime de soi. Selon cette hypothèse, les émotions négatives agissent comme un filtre qui bloque le traitement efficace du contenu enseigné. Ces expériences montrent aussi que le blocage peut être atténué en minimisant les émotions négatives. Cela peut être fait en suscitant l'intérêt, en offrant un milieu d'apprentissage décontracté et en renforçant l'estime de soi des apprenants.

(Contributeurs à Wikipédia, Affective filter », *Wikipédia, l'encyclopédie libre,* <www.en.wikipedia.org/w/index.php?title=Affective_filter &oldid=168326581>, (Page consultée le 9 novembre 2007) traduction libre).

Surmonter les défis de l'enseignement du Français de base en classe à niveaux multiples

Une classe à niveaux multiples contient toujours une variété de compétences linguistiques. Il est essentiel de toujours penser à l'âge de l'élève, à ses connaissances antérieures, et à la sensibilisation à la langue cible. L'enseignant crée une atmosphère décontractée en tenant compte de la diversité des élèves afin que ses élèves puissent apprendre le mieux possible selon leur style d'apprentissage.

Les élèves plus avancés peuvent avoir l'impression de perdre leur temps pendant que l'enseignant s'occupe des débutants. À l'inverse, les débutants peuvent se sentir inquiets et avoir l'impression que les plus avancés dominent la classe. Pour ces raisons, l'enseignant exploite, dans les classes à niveaux multiples, les avantages offerts par des groupes mixtes : les plus âgés peuvent aider les plus jeunes ou les plus doués peuvent aider ceux qui ont des difficultés.

Les groupes changent constamment en fonction des besoins des élèves et du niveau des activités. Pour obtenir les meilleurs résultats, il est préférable de commencer une leçon avec le groupe entier, et de diviser par la suite la classe en petits groupes où les élèves continuent le travail par eux-mêmes dans les centres d'apprentissage.

Certains élèves n'auront pas eu beaucoup d'expérience du travail en groupes. Si l'enseignant introduit progressivement le concept du travail en groupes à l'aide d'explications très claires, les élèves vont s'adapter graduellement à ce mode de travail. Le travail en groupes offre aux apprenants la possibilité de parler davantage puisqu'ils participent simultanément, sans que chaque élève attende son tour.

Groupes multiples

Un compromis possible est d'organiser plusieurs combinaisons de groupes auxquelles les élèves sont habitués, afin qu'ils s'identifient à l'une des trois ou quatre combinaisons possibles. Il faut au strict minimum avoir des groupes de niveau égal et des groupes de niveaux différents (que vous pouvez composer à la fois selon les compétences orales et écrites, selon l'activité). La façon la plus rapide d'organiser ces groupes est de classer les élèves par niveau de compétence, puis de répartir les niveaux selon le modèle ci-dessous, où 1 représente le niveau le plus bas et 16 le plus haut.

	rouge	jaune	vert	bleu
A	1	2	3	4
B	5	6	7	8
C	9	10	11	12
D	13	14	15	16

Une telle répartition permet à l'enseignant de demander aux élèves de se regrouper rapidement selon la lettre désignée pour former des groupes de niveau à peu près égal ou selon une couleur pour former des groupes de niveaux différents. Elle représente aussi un modèle parfait pour les activités casse-tête durant lesquelles les membres d'un groupe partagent individuellement des renseignements avec un autre groupe.

L'enseignant peut aussi former des groupes plus grands en se fondant sur les capacités de lecture et d'écriture ou former des groupes spéciaux de discussion dans lesquels la personnalité est susceptible de jouer un rôle important. Une répartition flexible des groupes permet aussi à un élève de se séparer pour travailler seul.

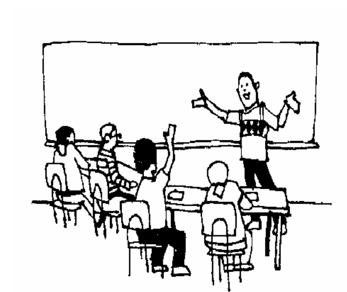
Source : **Teaching Multilevel Classes in ESL** par Jill Sinclair Bell, p. 97-98, traduction libre.

Jill Bell, dans son article intitulé « The Challenge of Multilevel Classes », suggère trois façons d'organiser le travail en groupes :

1. Lancer une préactivité adaptée à tous;
2. Lancer une activité de classe où chaque élève pourra accomplir des tâches adaptées à son niveau;
3. Lancer une activité de classe comprenant des tâches multiples et variées

(Bell, *Mosaïc,* automne 1994, traduction libre)

Les activités pour toute la classe



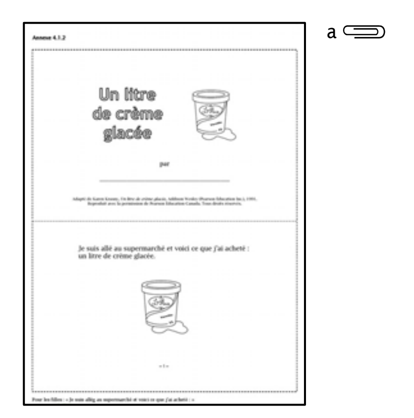
La méthodologie d'enseignement du Français de base commence toujours par une préactivité. Selon Jill Bell, la préactivité comprend un élément visuel selon le niveau des élèves. Pour l'enseignement du vocabulaire en Français de base, c'est l'emploi des cartes éclair ou des objets réels qui active les connaissances antérieures. L'enseignant peut aussi continuer en lisant une histoire d'un grand livre. L'usage de grands livres pleins d'images et de photos renforce l'apprentissage du vocabulaire.

Les activités de groupe entier incorporant des tâches de niveaux différents

Tout le monde commence ensemble dans le but de compléter un projet final adapté aux besoins des élèves. L'enseignant modifie le projet selon le niveau des élèves. Par exemple, l'enseignant lit une histoire (un grand livre) à toute la classe, puis tout le monde écrit et dessine sa propre histoire. Les élèves de niveau débutant dessinent leurs histoires et remplissent les tirets des structures précises en utilisant une banque de mots. Les élèves de niveau intermédiaire écrivent et dessinent l'histoire avec des phrases simples. L'enseignant suggère des structures simples et l'élève peut y substituer ses propres mots. Les élèves avancés peuvent écrire eux-mêmes en utilisant leurs propres phrases simples. (Voir p. A52, Annexe 4.1.2 « Un litre de crème glacée ».) a

Une activité de classe entière comprenant des tâches multiples

Un grand projet de classe peut donner l'occasion de travailler ensemble afin d'atteindre le même but. L'enseignant planifie un projet final qui inclut des tâches variées en tenant compte des intelligences multiples et de la pédagogie différenciée. Tous les élèves se sentiront ainsi valorisés. Ils sauront qu'ils font partie intégrante de la classe et que tout le monde peut contribuer au projet. (Voir « L'art progressif », p. 77.) Il n'est pas toujours facile de faire travailler ensemble toute la classe. L'enseignant peut diviser la classe en petits groupes et se réunir de temps en temps avec eux jusqu'à ce que tout le monde finisse le projet.



Annexe 4.1.2

Un litre de crème glacée

par

Je suis allé au supermarché et voici ce que j'ai acheté : un litre de crème glacée.

a

Des stratégies pour former et gérer les groupes

Il y existe toutes sortes de manières d'organiser la classe en groupes, mais cette organisation dépend du but de l'activité. Parfois des groupes seront organisés selon leur habilité, parfois selon leur comportement et parfois au hasard. Le nombre d'élèves maximum d'un groupe est **quatre** et le minimum est **trois**.

L'enseignant peut donner à chaque élève une carte avec un numéro. Tous les numéros « 1 » forment un groupe, etc. Pour s'amuser en répartissant les groupes à l'aide de numéros, l'enseignant peut diviser oralement la classe en groupes de quatre. Puis, chaque membre du groupe choisit son numéro entre un et quatre et l'écrit sur une petite feuille. Après, l'enseignant fait jouer de la musique et les élèves circulent dans la salle de classe en échangeant leurs feuilles. Quand la musique s'arrête, les élèves cherchent leurs partenaires. Les numéros 1 vont avec les numéros 2, les numéros 3 avec les numéros 4. Ensuite, une paire 1 et 2 cherche une paire 3 et 4 pour former un groupe de quatre élèves.

Parfois, l'enseignant peut distribuer des bâtons à glace colorés et tous les élèves qui ont la même couleur forment un groupe. Aussi, les noms des élèves peuvent être écrits sur les bâtons à glace et l'enseignant peut piger les noms des membres de chaque groupe.

Pour faciliter l'acquisition d'une langue seconde et pour suivre le principe de l'approche communicative-expérientielle, l'enseignant peut aussi utiliser les stratégies de l'enseignement coopératif. Les activités qui font partie de l'enseignement coopératif exigent que les élèves travaillent au moins en dyades et que l'interaction entre les élèves soit simultanée. Tout le monde est occupé à parler français et non pas à attendre son tour comme dans une classe traditionnelle. Cette stratégie de travail en dyades ou en groupes permet aux élèves, dans une classe de français de trente minutes, d'avoir quinze minutes de communication orale entre élèves au lieu d'une minute. L'enseignant s'assure que les élèves peuvent intégrer le vocabulaire et la grammaire qu'ils ont appris dans des contextes authentiques. (Voir les activités de l'alimentation, p. 61-78.)

Dans une classe de Français de base à niveaux multiples où l'enseignant offre des choix d'activités, il veille à ce que les élèves choisissent une activité de niveau approprié, qu'ils progressent et qu'ils n'essaient pas simplement de faire l'activité la plus simple.

> Les classes multi-âges constituent une stratégie clé permettant de faire en sorte que les enfants aient une expérience complète tant sur le plan social que cognitif.
>
> (Chase et Doan, 1994, p. 160, traduction libre)

Un système de rotation

Un système de rotation qui détermine l'ordre par lequel les élèves passent dans les centres d'apprentissage assure à l'enseignant une meilleure gestion de l'horaire et du lieu de travail des élèves. Cette méthode assure la participation de tous à tous les centres en temps déterminé. Elle permet aussi à l'enseignant et aux élèves de s'habituer à ce que plusieurs activités se déroulent simultanément dans la salle de classe.

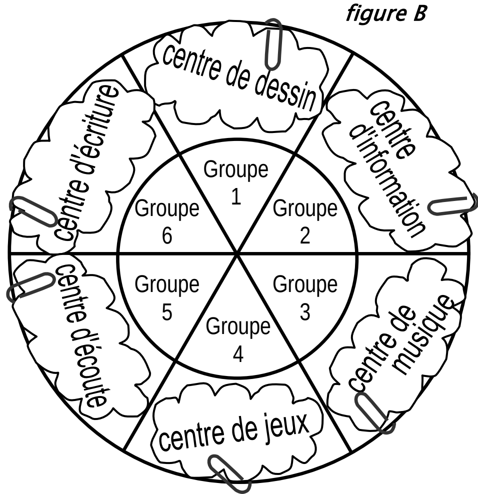
a) Inscrivez les noms des groupes sur ces cartes et affichez-les à l'aide de ruban adhésif, de punaises ou d'aimants. (Les aimants collés au dos des cartes sont particulièrement pratiques pour déplacer au besoin les cartes). Préparez des cartes indiquant le nom des centres et affichez-les à côté des cartes de groupes. Déplacez les cartes de groupes dans un sens déterminé pour que l'affichage reflète la rotation des groupes. (Voir figure A.)

figure A

Groupe nº 1	CENTRE DE LECTURE
Groupe nº 2	CENTRE D'ÉCRITURE
Groupe nº 3	CENTRE D'ÉCOUTE
Groupe nº 4	CENTRE DE DESSIN
(Les cartes indiquant le nom des groupes sont déplacées pour montrer le passage d'un centre à un autre.)	(Les cartes indiquant le nom des centres.)

b) Le cercle intérieur de ce système de rotation comporte le nom des groupes. Le cercle extérieur contient le nom des centres qui peuvent être écrits sur des cartes fixées au système de rotation par des trombones ou des épingles à linge pour permettre les changements fréquents. Les deux cercles sont fixés au milieu par une attache parisienne. Pour chacune des rotations, il faut tourner le cercle intérieur une fois pour que les élèves puissent voir quel sera leur prochain centre d'apprentissage. (Voir figure B.)

figure B



Source : Schwartz, Susan, et Mindy Pollishuke. *Creating a Dynamic Classroom*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, Inc., 2005, p. 78-79. Adapté et traduit avec permission

Pour en savoir plus

Howden, Jim, et Marguerite Kopiec. *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1999, p. 166-172.

Howden, Jim, et France Laurendeau. *La coopération : un jeu d'enfant*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2005.

Howden, Jim, et Huguette Martin. *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1997, p. 29, 245-253.

POUR EN SAVOIR PLUS

Le travail en groupe : les étapes à suivre

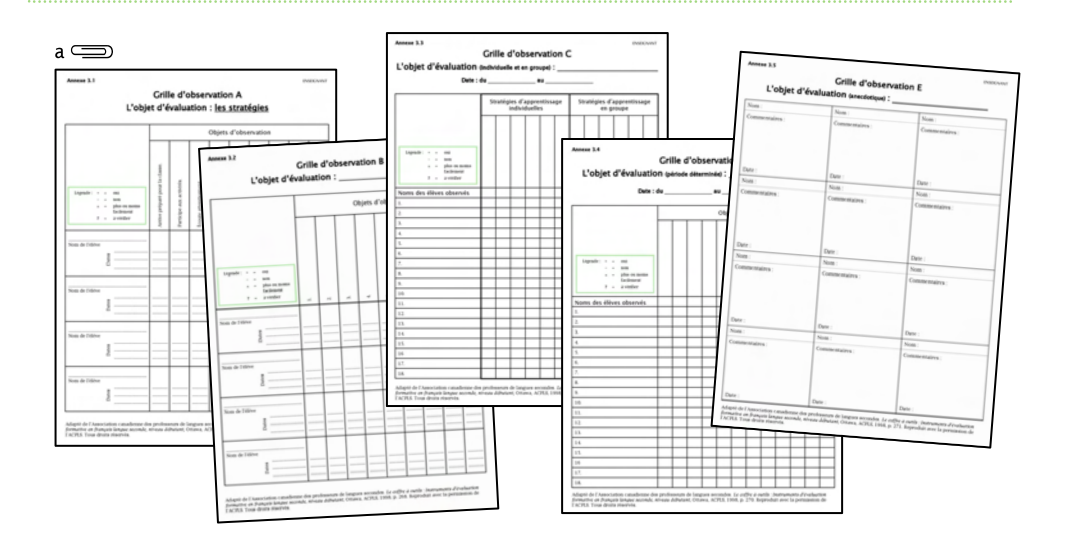
1. Organiser les activités et le matériel nécessaire à chaque tâche de façon à imiter la vie réelle.
2. Expliquer clairement la tâche à toute la classe.
3. Répondre aux questions.
4. Encourager les élèves à établir les critères pour le processus et le projet final.
5. Ajouter les critères de l'enseignant.
6. Encourager l'emploi du français en fournissant et en réutilisant des modèles de phrases simples avec la classe.
7. Établir les règles précises pour le travail en groupe – ainsi que les règles de conduite.
8. Afficher les règles pour que toute la classe puisse s'y référer.
9. Établir les coins de travail pour chaque groupe.
10. Établir l'horaire de chaque activité.
11. Passer une feuille de route où l'élève coche l'activité choisie ou une auto-évaluation.
12. Circuler et observer pendant que les groupes travaillent. Les notes anecdotiques peuvent se faire avec une grille d'observation. (Voir les exemples de grille d'observation, p. A26-A30, Annexes 3.1-3.5.)

Pour en savoir plus

High, Julie. *Second Language Learning through Cooperative Learning*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993.

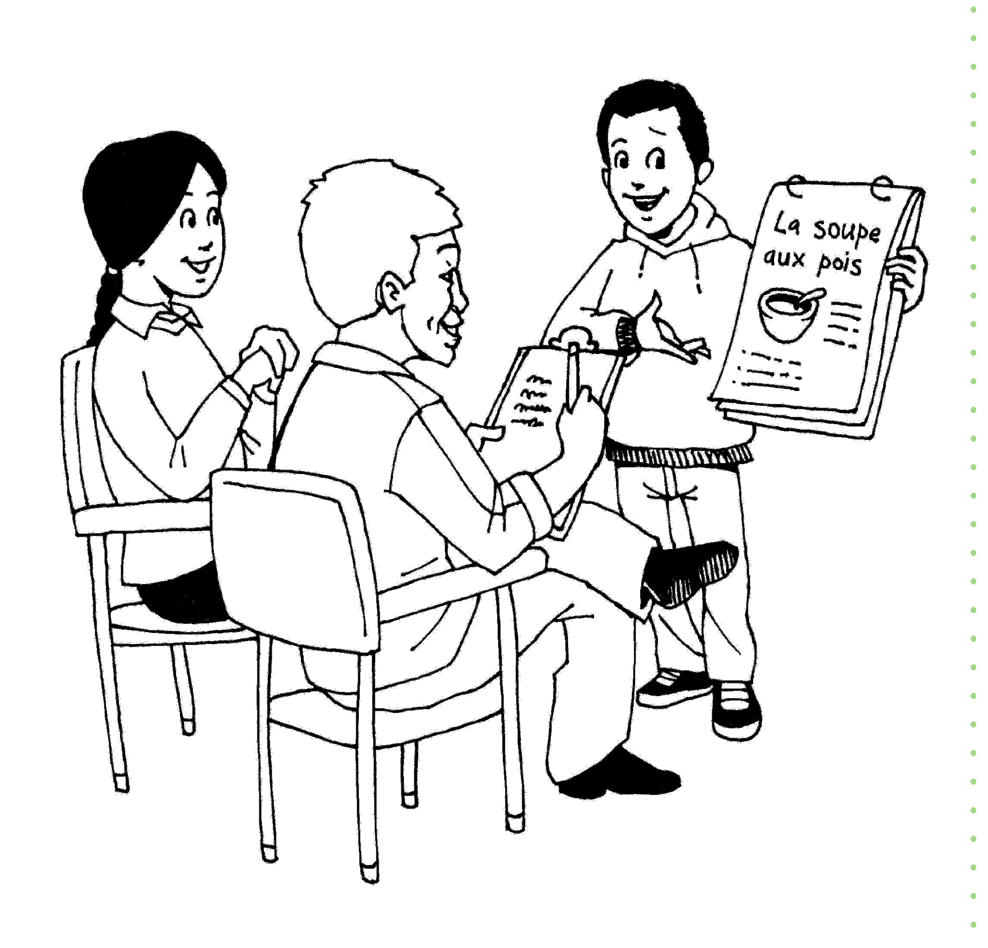
Miguel, Laurie, et Spencer Kagan. *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1995.

Miguel, Laurie, et Spencer Kagan. *Cooperative Learning Structures for Teambuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1997.



LES NIVEAUX MULTIPLES EN FRANÇAIS DE BASE

L'importance du Français de base
Deux modèles pour l'enseignement du Français de base
Encourager l'indépendance
Bien commencer l'année
La planification
L'évaluation



L’importance du Français de base

Le document *Lignes directrices concernant l’enseignement du Français de base : un guide à l’intention des divisions et districts scolaires* parle de l’importance d’apprendre une langue seconde :

> Le Français de base est une matière facultative dans le cadre du programme anglais au Manitoba. Toutefois, compte tenu des recherches en matière de développement cognitif des enfants, du rôle du français au Canada hier et aujourd’hui, et de la place qu’occupe le français dans le monde, le Français de base devrait faire partie d’une programmation efficace dans les écoles du Manitoba.
>
> Les recherches les plus récentes indiquent que l’apprentissage d’une langue seconde, en plus de donner aux élèves une meilleure flexibilité cognitive et de meilleures capacités de pensée abstraite, « peut les aider à lire, à écrire, à apprendre les mathématiques et à accepter d’autres cultures »[1] (traduction libre), ce qui réduit le racisme et l’intolérance envers les autres.
>
> De nos jours, il est reconnu que la connaissance d’une langue seconde est nécessaire dans tous les pays où il faut comprendre la langue de ses voisins, que ce soit pour se familiariser avec leur culture ou pour permettre divers types de commerce qui exigent des voyages plus nombreux. Cette réalité s’applique tout particulièrement au français, qui est utilisé tous les jours dans de nombreux pays à travers le monde.
>
> La connaissance du français est bénéfique aux échanges culturels et économiques à l’intérieur et à l’extérieur du Canada. Le français est un moyen de communication important au Canada. L’apprentissage d’une langue seconde permet aux élèves d’approfondir leurs connaissances culturelles, ce qui leur permettra de mieux comprendre le milieu dans lequel ils vivent. Sur un autre plan, l’étude d’une langue seconde aide les élèves à mieux comprendre les principes fondamentaux des langues en tant que moyen de communication.
>
> La salle de classe est un endroit idéal pour l’apprentissage du français de base en tant que langue seconde. Les connaissances acquises renforceront les intérêts des élèves et leur donneront plus de confiance, tout en les préparant à de futures études avancées.
>
> (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Lignes directrices concernant l’enseignement du Français de base : un guide à l’intention des divisions et districts scolaires,* 2004, p. 2)

Le document offre aussi des recommandations (voir p. 26) pour l’enseignement du Français de base. Toutes ces recommandations supposent des conditions idéales qui n’existent pas dans toutes les écoles. Les enseignants sont encouragés à prendre connaissance de tous ces conseils. Il est suggéré d’adapter ces recommandations au milieu l’enseignement, et pour les classes à niveaux multiples, beaucoup d’adaptations sont nécessaires.



Pour en savoir plus

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Lignes directrices concernant l’enseignement du Français de base : un guide à l’intention des divisions et districts scolaires*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/12/progetu/fdb/index.html>.

[1] Tirée de l’Association for Supervision and Curriculum Development. « Foreign Languages, Learning to Communicate in the Real World », *Curriculum Update,* hiver 1998, traduction libre.

3. Temps d'enseignement recommandé
Les cours de Français de base devraient comprendre une certaine durée d'enseignement quotidien, conformément aux recommandations minimales présentées dans le tableau ci-dessous.

Niveaux	*Temps d'enseignement recommandé*	*Pourcentage de temps d'enseignement en français*
4e à 6e	*30 minutes*	*10 %*
7e et 8e	*35 minutes*	*10,6 %*
9e à 12e	*110 heures d'enseignement par crédit*	*11 %*

Le nombre d'heures d'enseignement constitue un des facteurs clés pour atteindre les résultats d'apprentissage en Français de base.

Il est recommandé aux écoles qui offrent les cours de Français de base d'utiliser une petite partie du bloc de temps réservé aux classes d'anglais pour enseigner le français, ce qui est possible étant donné que certains concepts langagiers sont transférables. Cela devrait aider les écoles à respecter les exigences en ce qui concerne la subvention pour le Français de base.

Il est préférable de dispenser quotidiennement l'enseignement en français pour que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage en Français de base. Ce contact quotidien avec le français renforce le matériel appris antérieurement. En outre, une période d'enseignement d'au moins 30 minutes permettra à l'enseignant de faire participer les élèves à des activités fructueuses.

Les élèves au secondaire peuvent obtenir des crédits en Français de base en suivant et en réussissant un cours qui offre un minimum de 110 heures d'enseignement en français.

4. Méthodologie et connaissances en français des enseignants
Pour atteindre les résultats d'apprentissage, il est essentiel que les enseignants soient bien préparés et travaillent dans un milieu de travail positif. Il est important que les enseignants communiquent efficacement en français et possèdent de riches connaissances en ce qui concerne la matière. Ils doivent également utiliser toute une gamme de stratégies et d'approches qui les aideront à choisir leur contenu pédagogique, à en établir l'ordre, à le présenter et à l'évaluer.

5. Matériel d'apprentissage approprié
Il est nécessaire d'utiliser le matériel recommandé par le BEF pour atteindre les résultats d'apprentissage en Français de base et mettre en œuvre une méthodologie efficace.

6. Salle de classe ou local
Pour permettre aux élèves de participer pleinement à toute une gamme d'activités, les écoles devraient réserver une salle de classe ou un local où l'enseignant peut créer une ambiance française riche au niveau textuel, visuel, sonore et culturel, et où il peut accéder rapidement au matériel nécessaire.

7. Possibilités de perfectionnement professionnel pour les enseignants du Français de base
Il est recommandé de prévoir la participation des enseignants à des séances de perfectionnement professionnel données par le BEF et à d'autres activités de perfectionnement professionnel afin de leur permettre de se recycler et de suivre les progrès dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues secondes.

(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Lignes directrices concernant l'enseignement du Français de base : un guide à l'intention des divisions et districts scolaires,* 2004, p. 4-5)

Deux modèles pour l'enseignement du Français de base

L'enseignant dans sa salle de classe

Si l'enseignant de Français de base est un enseignant titulaire ou un spécialiste avec sa propre salle de classe, il est très important d'utiliser l'espace d'une manière qui favorise la participation des élèves. L'enseignant veut que la salle de classe offre aux élèves des endroits où ils peuvent travailler en groupes ou indépendamment, ainsi qu'une place pour se réunir avec toute la classe. Il est suggéré d'arranger les meubles de la salle de classe pour créer des coins différents, certains un peu isolés, afin que les élèves puissent se diviser en groupes et travailler tranquillement sans déranger les autres autour d'eux. (Voir « Démarche d'aménagement » à la p. 28.)

L'enseignant ambulant

Comment faire si l'enseignant de Français de base n'a pas de salle de classe et doit amener toutes ses ressources? L'enseignant doit se déplacer de classe en classe avec un chariot rempli d'outils pédagogiques qui lui sert de salle de classe mobile. Dans ce cas, l'enseignant se trouve un local pour entreposer le matériel de Français de base. Mais comment l'enseignant peut-il s'organiser?
Il est nécessaire d'avoir un grand chariot solide pour placer les boîtes en plastique ou les paniers.



L'enseignant titulaire pourrait aussi partager sa salle de classe en offrant une étagère et un de ses babillards pour mettre en vue les projets en français. L'enseignant ambulant, pousseur de chariot, voudrait mettre en place les meilleures conditions possibles pour l'enseignement du Français de base. (Voir l'article « Conseils aux enseignants de Français de base ambulants », p. 31.)



Pour en savoir plus

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL – Making Connections.* Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008, p. 34.

Démarche d'aménagement

1. Situer d'abord l'avant de la classe par rapport au tableau qui sera utilisé pour les explications collectives données aux élèves.
2. Localiser le bureau de l'enseignant de façon à ce qu'il ne prenne pas trop de place.
3. Situer le bureau du mini-prof (autocorrection).
4. Dégager à l'avant une aire de rassemblement.
5. Placer la table ou l'étagère qui servira à l'exploration et à la manipulation.
6. Déterminer où sera affiché le référentiel disciplinaire.
7. Regrouper les pupitres des élèves en îlots de travail.
8. Placer les référentiels nécessaires à la gestion du coin d'enrichissement à l'arrière de la classe.
9. Faire naître, au besoin et progressivement, les espaces nécessaires aux différents ateliers d'enrichissement.
10. Localiser vers l'avant ou les côtés avant de la classe un atelier de consolidation ou un centre d'apprentissage.
11. Prévoir des espaces sur les murs pour afficher les référents-matière, les démarches et les stratégies d'apprentissage (« comment apprendre? »).
12. Déterminer aussi des endroits d'affichage à caractère plus technique, où l'élève pourra repérer facilement les renseignements nécessaires à la vie de la classe :
    - tableau de devoirs et de leçons;
    - coin des anniversaires;
    - calendriers et météo;
    - coin « nouvelles de l'actualité »;
    - horaire de la semaine ou du cycle;
    - menu de la journée;
    - plan de travail indiquant « Ce que je dois faire »;
    - tableau d'enrichissement indiquant « Ce que je peux faire »;
    - tableau d'affichage pour « Nos réalisations » ou « Nos œuvres » ou « Nos productions ».

La permanence de ces endroits d'affichage, l'ordre de l'affichage et l'aspect esthétique pour l'œil sont des composantes favorisant l'efficacité de ces référentiels visuels à l'intention des élèves.

Consignes particulières :

- Utiliser le mobilier existant.
- Penser à des façons différentes de placer étagères, classeurs et tables.
- Essayer de perdre le moins de place possible.
- Ne pas oublier l'aspect fonctionnel des divers éléments.
- Se rappeler que les zones silencieuses devraient être éloignées des zones bruyantes.
- Des pupitres supplémentaires d'élèves peuvent devenir à la fois des aires d'ateliers et de rangement.

Tiré de Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 430.

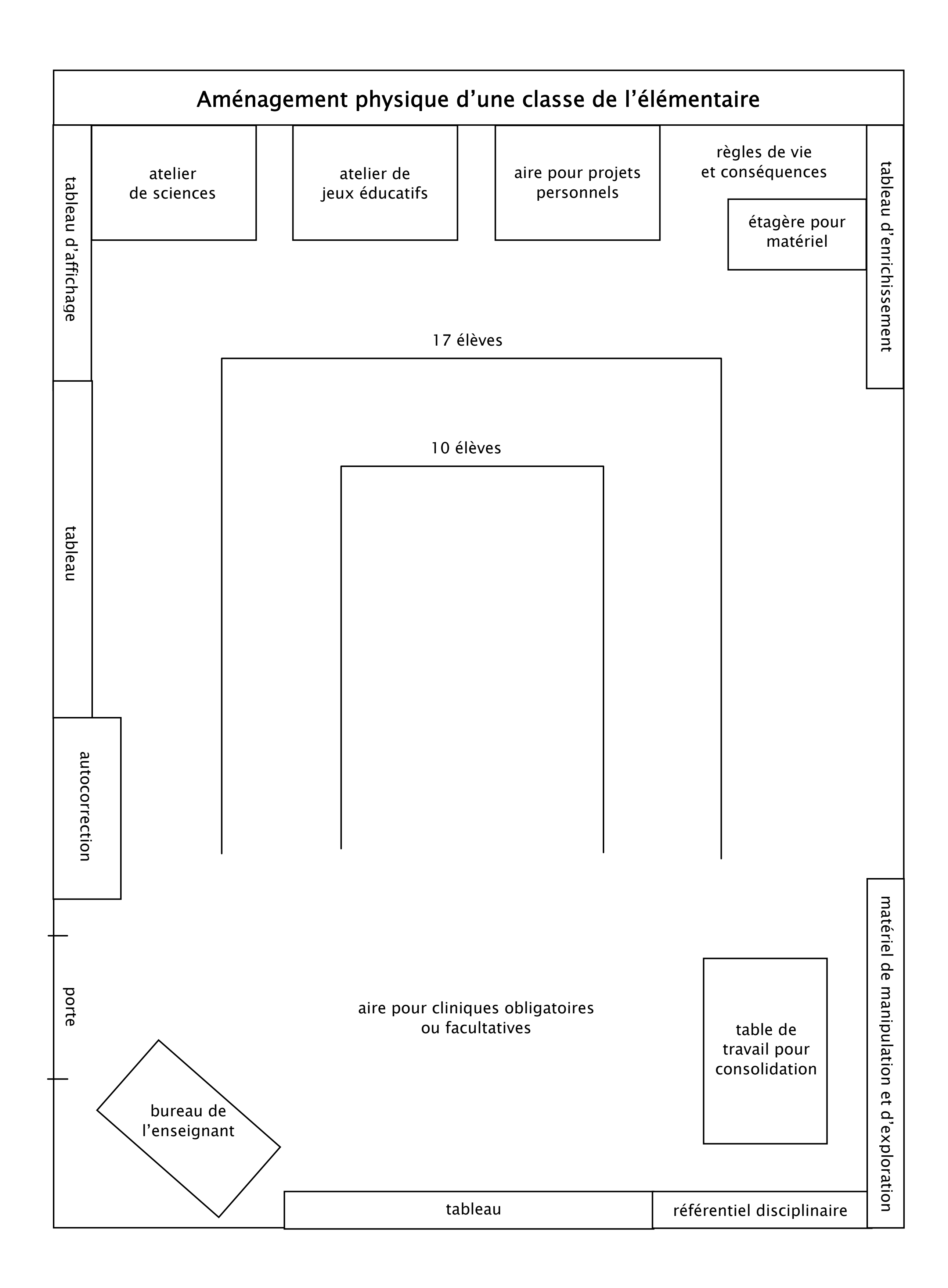
Quelques variantes au sujet des îlots* de travail

Îlots placés selon des formes spéciales

Îlots où l'on a combiné des regroupements différents

Tiré de Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 431. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

* îlots : des regroupements de pupitres



Tiré de Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 433. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc. Tous droits réservés.

Conseils aux enseignants de Français de base ambulants

(Source : Christine Roberts. « Travel Tips for Itinerant Core French Teachers », *Communication*, été 1999. Adapté et traduit avec la permission de Christine Roberts. Tous droits réservés.)

Les enseignants de français de base ambulants n'ont pas de réel lieu de travail. Ils se déplacent, en effet, d'une classe à une autre et parfois, d'un étage à un autre, et parfois dans des classes mobiles. Ils enseignent à quelque 200 élèves, ou plus, et se servent de ressources à partager, tenus cependant de respecter les dernières exigences en matière de programme d'études et d'évaluation. Dans un tel contexte, le seul moyen de rester sain d'esprit et en santé est de bien planifier et organiser son travail!

Organisation et matériel :

Décidez d'abord comment vous rangerez les nombreux éléments de votre programme et de vos ressources. Voici quelques suggestions :

De grandes enveloppes laminées :

- pour ranger cartes-éclair, cartes de vocabulaire et de jeux, et exemples de projets, sur une unité précise du programme
- pour organiser le matériel par thème, type de vocabulaire et point de grammaire

Avant de les laminer, pensez à en renforcer les bords, puis à appliquer sur l'extérieur, une ½ feuille de transparent collée sur trois côtés, afin de créer une pochette transparente. Insérez-y une fiche répertoriant le matériel qui ne se trouve pas dans l'enveloppe.

- ☞ Des classeurs pour y ranger :
  - feuilles de travail sur différents sujets (verbes, musique, bulletins)
  - feuilles de travail faites maison pour accompagner les programmes de type commercial
- ☞ Des boîtes-classeur pour y placer :
  - livrets de chansons, fiches d'enrichissement, cartes d'activités (Robustes, les boîtes de lessive peuvent être découpées à cette fin.)
- ☞ Des boîtes de carton, des bacs de plastique (Rubbermaid) :
  - pour y ranger le matériel de grande taille et saisonnier nécessitant un entreposage de longue durée

  De grandes chemises/pochettes :
  - pour affiches, listes de vocabulaire, exemples de projets, gros livres; étiquetez et laminez deux fiches Bristol, puis faites-en une pochette; placez les gros dossiers à plat dans une boîte en carton ou debout

Autres petits trucs :

- ☞ Conservez une longueur de pellicule à laminer. Au lieu de toujours laminer les tableaux, fixez-y la pellicule avec du ruban adhésif, ce qui vous permet d'y écrire, de les nettoyer et de les réutiliser.
- ☞ Répertoire d'enregistrements. Cela prend du temps, mais le jeu en vaut la chandelle! Dans un cahier d'exercices, consacrez une page à chaque côté des cassettes audio utilisées dans votre programme. Répertoriez chaque chanson ou activité sur le disque compact.
- ☞ Quand vous créez des jeux sur des fiches Bristol, utilisez les deux côtés.

Organisation pour chaque classe :

- ✍ Pour ne pas avoir à tenir un gros journal volumineux, prévoyez un dossier protégé d'une couverture de rapport transparente pour chaque classe ou niveau. À l'intérieur de chaque dossier, placez les plans de leçon, les listes de classe/feuilles d'évaluation, les feuilles d'observation, les copies maîtresses/de l'enseignant des feuilles de travail actuelles ou futures, des transparents pour rétroprojecteur, etc. À intervalles, classez les plans de leçons dans un gros classeur étiqueté selon l'année scolaire.
- ✍ Si le manuel de l'enseignant est volumineux, photocopiez-en une seule unité et placez-la dans une reliure Duo-Tang. Vous pouvez ainsi y prendre des notes et écrire des exemples. Quand vous avez terminé, rangez cette reliure avec le reste du matériel lié à l'unité.
- ✍ Prévoyez une enveloppe par classe pour y placer les travaux d'élève à évaluer.
- ✍ Prévoyez une grande pochette par classe pour y mettre les affiches et grands projets.
- ✍ Créez un petit tableau de suivi/rappel pour chaque classe. Inscrivez le nom des élèves sur de petites cartes à afficher au tableau.
- ✍ Prévoyez un bloc-notes personnel, *Cahier de l'enseignant*, dans lequel vous garderez une copie supplémentaire de chaque feuille de travail. Vous gagnerez ainsi du temps si vous devez retrouver et photocopier des feuilles pour les élèves qui égarent les leurs. Il s'agit également d'une référence facile pour les élèves qui ont été absents et qui peuvent ainsi vérifier ce qu'ils ont manqué.
- ✍ Demandez que l'on vous réserve de l'espace sur les babillards des couloirs pour afficher les travaux, photos, projets, etc. de vos élèves. //

Travail et conduite de l'élève :

- Dressez l'inventaire des types d'activités que vous désirez proposer aux élèves. Faites une liste des procédures à suivre pour y participer. Pensez à des choses telles que : collecte/remise des travaux, travail en retard, attention de la classe, activité de fin de classe, travail terminé en avance, etc. Envoyez votre liste ou code de conduite aux parents sous forme de lettre, dont vous aurez discuté du contenu avec les élèves. Demandez aux parents et aux élèves de la signer.
- Fixez des règles pour le traitement des **dossiers des élèves** : pas de griffonnage, autocollants sur la couverture intérieure seulement, remplacement aux frais de l'élève en cas de détérioration, etc.
- Au lieu d'affiches dans la classe, donnez aux élèves des **fiches de référence** qu'ils placeront dans leurs cahiers. Elles peuvent être de couleur spéciale pour rappeler leur importance et simplifier leur repérage. À moins d'indication contraire, les élèves s'y reporteront pendant les jeux, les activités orales ou dès qu'ils en éprouveront le besoin.

(En septembre, revoyez les concepts importants et le vocabulaire des années précédentes. Remplissez des fiches de référence de couleur que vous placerez sur le dessus du cahier. Vous évaluerez ainsi les besoins des élèves et établirez des plans à long terme pour l'année.)

- Fixez une heure et une salle où les élèves peuvent vous rencontrer (retenues, besoin d'aide, terminer un travail.)
- **Désignez des surveillants de classe.** Choisissez deux élèves chaque semaine qui aideront à ramasser et distribuer le travail, superviser les jeux/le pointage, installer ou ramasser le matériel de l'enseignant, faire les corrigés, récupérer le matériel, etc.
- Si vous avez des élèves difficiles que vous devez faire sortir de la classe, ayez un éventail d'activités appropriées qu'ils pourront faire pendant qu'ils seront au bureau (p. ex., recherche dans le dictionnaire de vocabulaire à l'étude : noter le numéro de page, la nature grammaticale et la définition).
- Décidez si les élèves gardent les cahiers et manuels dans leurs pupitres, ou s'il vous faut des bacs de rangement sur étagères. Discutez des questions de rangement avec l'enseignant titulaire.

Récompenses et motivation :

C'est difficile de constituer des équipes quand vous passez d'une classe à une autre et devez accepter la façon dont les places ont été assignées. Ne pensez pas, cependant, que vous n'avez aucun contrôle sur votre environnement. Je prends souvent des arrangements avec les différents enseignants, surtout si je dois enseigner à des classes combinées où les élèves sont placés au hasard. J'estime aussi avoir le droit de faire des recommandations sur la disposition des élèves à l'enseignant titulaire.

Dans les classes de jeunes élèves, j'ai souvent recours à un système de points pour stimuler la motivation. Je l'appelle le système « Bravo ».

- ☺ Les billets sont photocopiés, découpés et déposés dans un sac de type « Ziploc » sur le chariot. Chaque classe titulaire a sa corbeille.
- ☺ Les *Bravos* sont décernés pour bonne conduite, bonnes réponses, le fait d'obéir promptement et correctement aux directives (comme dans un jeu), écoute attentive, retour des travaux ou devoirs rapidement, etc.
- ☺ Les surveillants distribuent les billets selon les instructions de l'enseignant.
- ☺ L'élève les signe et les place dans la corbeille.
- ☺ Tous les vendredis, ou un vendredi sur deux, on tire cinq noms au sort et les élèves chanceux recevront une récompense.
- ☺ Les billets sont recyclés chaque semaine (les élèves effacent le nom du détenteur précédent) jusqu'à ce qu'ils soient hors d'usage.

Pensez à d'autres récompenses :

- ✓ des privilèges (temps de jeu ou d'ordinateur, activité au choix…);
- ✓ objectif de classe, tel qu'un film (*en français!*) ou une fête.

(*De temps en temps, j'aime récompenser toute une classe qui s'est particulièrement bien comportée. Je propose également certains jeux, où je joue contre la classe. Si je perds, je dois récompenser tout le monde!)

Classes mobiles :

Ces classes peuvent considérablement compliquer la vie des enseignants.

- ☹ **Avant la fête du Travail,** vérifier la disponibilité de lecteurs de disque compact, de rétroprojecteurs et d'écrans, d'espace de rangement et d'exposition.
- ☹ Si vous prévoyez utiliser un tableau à pochettes à suspendre, faites mettre des crochets ou des clous dans le mur au-dessus du tableau de la classe.

⇨

- ☹ **Quand vous connaissez bien la classe,** choisissez deux élèves fiables qui seront vos assistants. Familiarisez-les avec votre bureau/chariot, et votre matériel. Envoyez-les chercher le matériel oublié ou celui que vous ne pouviez pas transporter en un seul voyage. **(*Évitez de leur faire transporter des rétroprojecteurs ou du matériel audiovisuel.)**
- ☹ Si vous prévoyez faire répéter de petits groupes dans l'école en vue de représentations, convenez-en avec le secrétariat, qui jettera un œil sur les élèves présents dans l'entrée, ou vérifier avec le bibliothécaire.
- ☹ **Transport de votre matériel** : grand porte-documents à soufflets, ou grandes enveloppes. Changez de dossier à chaque changement de classe. Emportez un bac ouvert pour chaque classe, ou une boîte Rubbermaid transparente, ou encore un carton à dessin pour les jeux et les tableaux.
- ☹ Veillez à ce que vos élèves assistants installent et démontent les tableaux, transportent le matériel à votre bureau, ou de salle en salle, etc.

Travailler avec un chariot : Aussi difficile que cela puisse paraître, il n'est pas impossible d'offrir un bon programme en se déplaçant. Vous devez être extrêmement organisé et prêt à changer de matériel rapidement. Je recommande de préparer ses leçons et son matériel pour toute une semaine. Si une activité prend moins de temps que prévu, passez tout de suite à quelque chose de la leçon du lendemain, quitte à en changer l'ordre de la présentation. En prévoyant ainsi, bien à l'avance, vous ne serez pas pris de court et aucune minute ne sera perdue.

Sur votre chariot :

- un bac pour chaque classe
- crayons, stylos, marqueurs pour rétroprojecteur, ruban adhésif, aimants, autocollants, papillons adhésifs
- plusieurs dictionnaires
- papier brouillon/blanc, feuilles de travail/pages d'activités supplémentaires
- lecteur de disque compact
- panier sur le côté pour les grands jeux et tableaux (fixez une boîte en carton peu profonde sur un côté du chariot)
- tableau à pochettes
- bac d'activités supplémentaires pour ceux qui finissent tôt

Le bac de chaque classe devrait contenir :

- le plan de leçon
- ce qu'il faut pour le programme : manuel, cassettes, cartes-éclair…
- le matériel d'évaluation
- le travail de l'élève

J'aime décorer mon chariot d'un phare de bicyclette clignotant, d'un klaxon et d'ornements propres à la période de l'année!

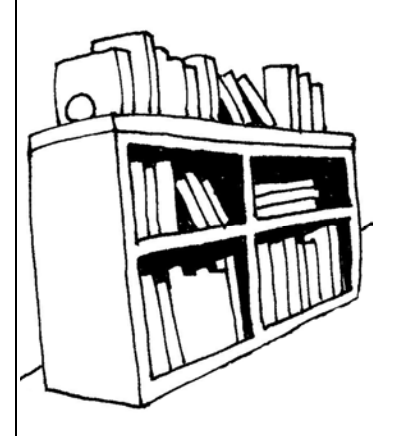
Il existe actuellement sur le marché un chariot conçu spécifiquement pour les enseignants ambulants. Il est équipé de bacs robustes, a un cadre léger et facile à manœuvrer, dispose d'un chevalet amovible avec rebord et tableau blanc, de crochets ajustables pour les tableaux de papier. J'ai trouvé le tableau blanc très pratique, car ainsi je dispose d'un espace pour écrire ou afficher même si le tableau noir de la classe est pris. On peut commander ce chariot à partir du catalogue Louise Kool, B & B School Supplies and Scholar's Choice. Pour en savoir plus sur les chariots FLS, communiquez avec Copernicus Educational Products Inc. (téléphone : 1 800-267-8494, télécopieur : 519 848-5516, ou site Web : <www.copernicused.com>.)

Prévoir des activités pour les élèves rapides : Vous devriez disposer, soit sur votre chariot, soit dans un bac ou une boîte facile d'accès, d'un éventail d'activités pour les élèves qui ont terminé leur travail. Ces activités peuvent aussi servir de « récompense » un jour où vous êtes fatigué ou s'il est nécessaire de ralentir le rythme. Voici quelques possibilités :

- ☐ ensembles de petites cartes pour jeux de correspondance
- ☐ fiches *Pot-pourri* (activités saisonnières surtout)
- ☐ fiches tirées de *Le français sans souci*
- ☐ *Bibliobus* – fixez des limites pour le mois (ex. un élève doit lire dix histoires et faire les activités s'y rapportant)
- ☐ dossiers de jeux
- ☐ *Boggles Jr.*
- ☐ feuilles du type *Où est Charlie* laminées ou pages de casse-tête tirées des revues *Owl, Chickadee* ou *National Geographic World*. Écrivez les instructions et les listes d'articles en français, fixez-les à l'illustration et laminez. Fournissez des marqueurs lavables et serviettes humides ou des marqueurs à essuyage à sec.
- ☐ Mots croisés, mots cachés, points à relier laminés, etc. Fournissez marqueurs et serviettes humides
- ☐ Bingo – notamment les petits ensembles de la trousse *Bien joué* ⇨

Dernier point mais non des moindres :
Dossier pour l'enseignant suppléant
Si vous savez à l'avance que vous serez absent, planifiez votre remplacement en détail. Cependant, c'est encore mieux d'avoir un plan tout prêt AVANT d'être malade!

Étiquetez une boîte-classeur que vous laisserez au bureau, et informez-en votre secrétaire ou directeur.

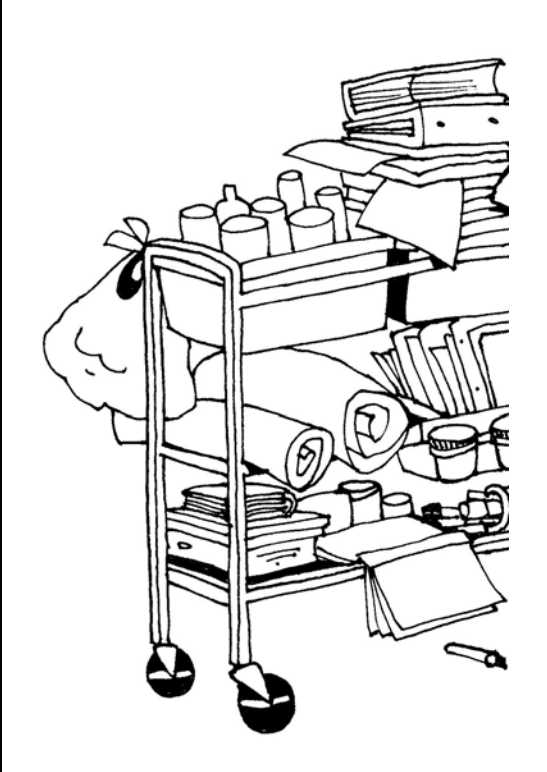


Laissez du matériel et des suggestions qui **ne nécessitent pas** de trouver un remplaçant francophone.

Voici ce que votre dossier devrait contenir :
- votre horaire (mis à jour régulièrement)
- plan de l'école, en prenant soin d'indiquer vos classes, le salon et les toilettes des enseignants, l'espace de bureau/de rangement réservé au français.
- horaire et règlement pour la surveillance de la cour
- procédures d'urgence
- listes de classe
- plans et matériel pour les leçons d'urgence

***Demandez à un de vos collègues de veiller à votre suppléant, et assurez-vous que ce soit fait durant la journée.**

Quelques suggestions de travail en cas d'urgence :



☺ feuilles à colorier avec code-couleur prêt à afficher au tableau (primaire)
☺ travaux manuels simples pour compléter le thème en cours (primaire)
☺ une grille de mots cachés supplémentaire pour le vocabulaire de chaque unité
☺ feuille d'analyse de langue d'un passage connu à lire ou d'une chanson; p. ex. énumérez cinq mots apparentés, verbes, adjectifs, synonymes, etc.
☺ fiches *French in disguise*
☺ fiches *Pot-pourri*
☺ feuilles de révision sur les nombres, le vocabulaire de la météo, l'alphabet, la grammaire, le vocabulaire appris
☺ feuille de recherche dans le dictionnaire; p. ex. noter le numéro de page, la nature grammaticale et la définition d'une liste de vocabulaire lié au thème étudié
☺ page de mots cachés vierge, à terminer et à échanger avec la classe – ***Toujours prévoir une feuille de réponses!***

Le temps que vous passez à vous organiser vous fera gagner du temps et vous évitera du stress plus tard.
Bon courage! ■

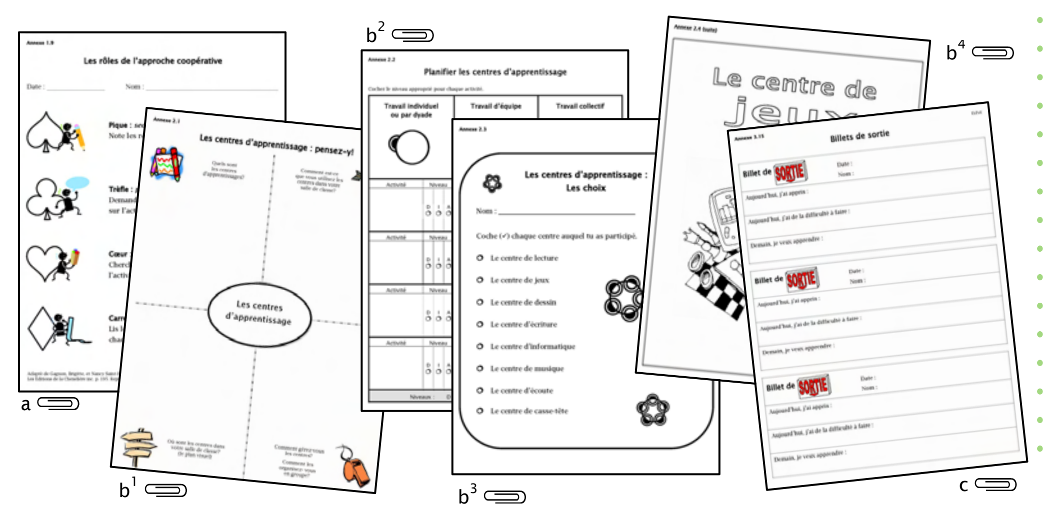
Encourager l'indépendance

Comment encourager les élèves à devenir indépendants? Selon la philosophie de l'enseignement en classe à niveaux multiples, les apprenants deviennent autonomes. Marvin Marshall, dans son article intitulé « Promoting Positivity, Choice and Reflection », suggère une stratégie pour créer la communauté apprenante :

> Ces trois éléments simples peuvent faire de votre école un lieu de vie agréable pour les enseignants et les élèves :
>
> **P** – Ai-je une attitude POSITIVE?
>
> **C** – Est-ce que je donne des CHOIX**?**
>
> **R** – Est-ce que j'encourage la RÉFLEXION?
>
> (Marshall, mai-juin 2005, traduction libre)

Toutes les suggestions ci-dessous aident aussi à créer une atmosphère non menaçante.

- Croire à l'autonomie et à la coopération des élèves en discutant du rôle du respect dans la salle de classe et valoriser toutes les opinions.
- Expliquer et pratiquer les routines de la classe et le fonctionnement des groupes (montrer/faciliter/guider).
- Écrire l'horaire au tableau.
- Gérer le temps, les routines, les stratégies, les choix, les ressources et le milieu physique.
- Choisir des activités qui exploitent les intelligences multiples.
- Nommer des moniteurs (chacun à son tour) qui sont responsables des tâches de la salle de classe en utilisant les cartes de jeu. (Voir p. A14, Annexe 1.9 « Les rôles de l'approche coopérative ».) a
- Créer des centres d'apprentissage (p. A15-A18, Annexes 2.1-2.4), les expliquer, et les démontrer. b
- Expliquer et utiliser les autoévaluations et les billets de sortie (p. A40, Annexe 3.15) qui se trouvent dans les annexes pour vérifier la compréhension. c
- Diviser la classe en petits groupes qui changent selon le but de l'activité. (Pour en savoir plus au sujet de la gérance des groupes, voir « Surmonter les défis de l'enseignement du Français de base en classe à niveaux multiples », p. 18-21, et p. 4.7-4.11 du document *Indépendants ensemble*.)
- Laisser les élèves jouer le rôle de l'enseignant (chacun à son tour comme *mini-enseignant*).





Pour en savoir plus

Marshall, Marvin. « Promoting Positivity, Choice and Reflection », *Leadership,* mai-juin 2005. Disponible en ligne au : <www.marvinmarshall.com/promoting_positivity.htm>.

Bien commencer l'année

Au début de l'année scolaire, l'enseignant de Français de base discute avec les élèves dans le but de développer une communauté d'apprentissage autour de la philosophie de l'enseignement à niveaux multiples.

Il est important :

- d'établir des routines (Comment l'enseignant gérera-t-il la classe avec la rétroaction des élèves?);
- de déterminer avec les élèves comment la salle de classe sera organisée, c'est-à-dire les tables, les pupitres, les centres, les tâches des élèves, le matériel, etc. (voir les suggestions d'aménagement, p. 28-30);
- d'aborder le fonctionnement des groupes, les dyades (partenaires) et des centres d'apprentissage;
- de choisir les thèmes et penser aux idées qui permettent l'intégration des thèmes des trois niveaux;
- de choisir les résultats d'apprentissage qui s'appliquent aux trois niveaux des élèves de la classe;
- de commencer les observations des élèves pour mieux connaître leurs besoins et leurs façons d'apprendre;
- de planifier les activités qui stimulent les intelligences multiples et les niveaux différents (débutant, intermédiaire et avancé);
- d'inclure les activités expérientielles (*hands-on*) qui donnent aux élèves l'occasion d'être autonomes;
- de discuter du rôle des apprenants dans la salle de classe et du rôle de leurs parents;
- a d'écrire une lettre aux parents pour expliquer la philosophie et les attentes en Français de base (voir p. A13, Annexe 1.8);
- de commencer les activités d'apprentissage coopératif;
- d'enseigner l'autoévaluation;
- d'encourager la rétroaction (la réflexion de l'élève, sur soi et sur son partenaire).



a



Annexe 1.8

Lettre aux parents

Dear parents,

This letter is to inform you about the multi-age philosophy that applies to your child's educational experience in Basic French. It will be helpful for you to have this background knowledge to understand and support your child's learning in the second language classroom. Parent volunteers are strongly encouraged to be present in this environment.

The multi-age philosophy supports learners of different ages and abilities in one classroom. The students will receive instruction suitable to their individual ability. Often, students are engaged in the same topics of instruction with adaptations made that match their learning needs as well as the curricular objectives. Teacher expectations and assessments match the particular level at which each student is working.

To illustrate this through example, take the theme of "food" which is part of the Basic French curriculum. A multi-age class of grades 4, 5 and 6 would all be working on this topic. They could all be creating dialogues for a restaurant scene. Instruction provided by the teacher could be generally the same; however, the student oral presentation dialogue would be different between levels. A beginning language learner may be expected to write a six-phrase dialogue with one other person. A student at an intermediate level may be expected to create a more lengthy dialogue between three people and to integrate correctly the use of adjectives. An advanced student could also create a longer dialogue using adjectives and other verb tenses.

Overall, the multi-age French teacher strives to provide an environment that is physically and socially collaborative and child-centred. There are similarities in topics, but learning varies according to the level. There is an effort by the teacher to provide choice in the learning activities so that students engage at their level. The classroom environment is supportive and accepting of various learning abilities and levels, with the main outcome being language learning that is appropriate, experiential and meaningful, allowing for the growth of individual self-confidence.

I wish your child every success in the multi-age Basic French classroom setting.

Merci!

Enseignant, Français de base

La planification

Pour organiser les classes à niveaux multiples en Français de base, il est essentiel de répondre à plusieurs questions.

> De quoi les élèves ont-ils le plus besoin? Que peuvent faire les élèves du temps qui leur est imparti? Quels objectifs raisonnables peut-on fixer et espérer atteindre? Quels progrès devront être réalisés pour que les élèves et moi-même puissions juger que la classe a réussi?
>
> (Bell, 2004, p. 31, traduction libre)

	année n° 1	année n° 2	année n° 3
l'alimentation	X		
les animaux			X
l'école	X		
l'environnement		X	
l'exercice physique			
les fêtes et les cél...			

Après avoir répondu à ces questions, l'enseignant fait les liens avec le guide pédagogique en Français de base de la 4e à la 6e année. Heureusement, les exigences s'inscrivent dans des thèmes qui couvrent les trois années consécutives. L'enseignant peut ainsi diviser les thèmes en trois années, tel que démontré dans le tableau, dans le but de couvrir tous les champs d'expérience du programme. (Voir p. A7, Annexe 1.2.) Ce système ne fonctionne que si l'enseignant garde la même classe pendant les trois années. Dans le cas contraire, il est suggéré que les enseignants de l'école planifient ensemble le choix des unités.

La meilleure façon de procéder est de choisir un thème qui intéresse les élèves ou un thème qu'ils suggèrent. Les thèmes offrent aux enseignants l'occasion d'explorer les intérêts des élèves. Ces idées placent l'enseignement du Français de base dans un contexte authentique lié au vécu des élèves. De plus, les thèmes permettent aux enseignants de présenter du matériel initial à toute la classe en même temps. Si les apprenants ont l'occasion de prendre part au choix des thèmes, ils travaillent en général mieux parce que le thème leur appartient.

Aussitôt que le thème a été choisi, il importe que l'enseignant se rende compte qu'il ne doit pas se limiter à un seul texte pour enseigner le Français de base dans une classe à niveaux multiples. Deuxièmement, les élèves ne suivent pas toujours les mêmes étapes en même temps. Ils progressent à leur propre rythme. Enfin, la classe parfaite n'existe pas et il est impossible de plaire à tout le monde tout le temps. Les élèves comprendront petit à petit qu'ils peuvent résoudre des problèmes et soulager des inquiétudes par eux-mêmes. Mais il est nécessaire d'enseigner aux apprenants comment résoudre les problèmes en leur donnant le vocabulaire nécessaire, c'est-à-dire le vocabulaire qui encourage le travail en groupes. Par exemple, *Bravo! Bonne idée! Tu as raison!* (Voir p. A51, Annexe 4.1.1 « Le vocabulaire de jeu ».)

Il est important de trouver beaucoup de matériel différent dans les activités variées adaptées aux besoins des élèves de niveaux multiples dont les styles d'apprentissage sont différents.

Il est aussi important d'identifier les éléments communs aux trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Ces éléments communs peuvent guider l'enseignant dans le choix des activités. L'activité concerne-t-elle la classe entière, les petits groupes ou les centres d'apprentissage? Est-ce que les activités reflètent les résultats d'apprentissage pour l'oral, l'écoute, la lecture et l'écriture?

Le déroulement d'un cours ainsi que la démarche pédagogique et la méthodologie sont illustrés dans l'unité sur l'alimentation à la p. 43.



L’évaluation

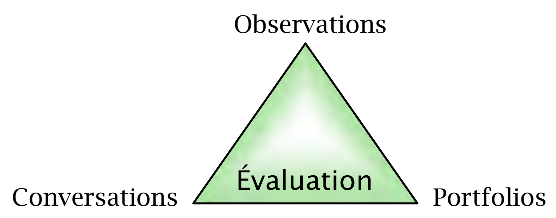
> Le but ultime de l’évaluation est d’aider à former des apprenants autonomes à vie qui veillent à leurs progrès et les évaluent régulièrement.
>
> (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. viii)

Établir les critères

L’évaluation a beaucoup changé dans les dernières années et les enseignants comprennent désormais que l’évaluation et l’enseignement se passent en même temps. Ils n’évaluent plus seulement à la fin d’une période spécifique comme à la fin d’une unité dans le but de donner une note et la communiquer aux parents. L’évaluation est un processus continu qui se déroule tout au long de l’année.

Les élèves et les parents sont maintenant inclus dans le processus d’évaluation grâce aux stratégies d’autoévaluation, d’évaluation par les pairs et de conférences avec les parents menées par les élèves. Ces stratégies sont utilisées dans le but d’aider les élèves à progresser et d’aider l’enseignant à pratiquer la pédagogie différenciée. Les élèves doivent savoir ce qu’ils ont réussi, ce qu’ils doivent améliorer et ce qu’ils doivent faire différemment pour réussir. En faisant toutes ces observations, l’enseignant peut modifier le travail des élèves et répondre à leurs besoins d’apprenant.

L’évaluation des élèves en classes combinées ou dans les classes à niveaux multiples comporte trois éléments :



- **Observations** – l’évaluation au service de l’apprentissage :
  Il s’agit de l’observation de l’apprentissage des élèves par les enseignants incluant la participation des élèves. Les descripteurs sont élaborés pour décrire l’apprentissage d’un élève. (Exemples : les activités d’apprentissage coopératif, la discussion en classe, la contribution au diagramme Venn pendant un remue-méninges, le jeu de rôle ou la présentation d’une pièce ou d’un dialogue, les questions-réponses orales, le chant, le jeu de mémoire, le jeu de bingo, les entrevues, etc.)

- **Conversations** – l’évaluation de l’apprentissage :
  Il s’agit de l’évaluation formative consistant en une série de conversations à propos de l’apprentissage de l’élève avec ses pairs, entre l’enseignant et l’élève et entre l’enseignant, les parents et l’élève. (Exemples : utiliser les grilles d’évaluation pour une autoévaluation ou pour une évaluation par les pairs)

- **Portfolios** – l’évaluation en tant qu’apprentissage :
  Un portfolio est l’accumulation des preuves de l’apprentissage des élèves soit sur le processus (un brouillon) ou sur le produit final; ou un mélange des deux. Le travail peut être en forme papier ou électronique et le portfolio peut comporter des textes, des documents multimédia (audio ou vidéo), des données, des graphiques et chacun accompagné par une réflexion qui explique le lien à l’apprentissage de l’élève. Des fois, les enseignants utilisent le nom, le portfolio en progrès dans le but de démontrer le progrès que l’apprenant a fait. Les élèves réfléchissent en choisissant leur travail, le produit, qu’ils veulent mettre dans le portfolio. Ce sont les exemples ou les échantillons qui reflètent le progrès individuel de chaque élève. (Exemples : une histoire écrite par l’élève, un dessin accompagné d’une description, un mot caché, des tests, etc.)

Dans une classe à niveaux multiples, les trois composantes sont essentielles pour parvenir à une évaluation équilibrée et juste. Avant de commencer une activité qui sera évaluée, il importe que les élèves prennent connaissance de tous les objectifs, du genre d'évaluation et des critères. Les élèves peuvent aussi ajouter des critères à l'évaluation. Quand l'enseignant inclut les élèves, ils s'intéressent à leur progrès. Ils sont plus prêts à se concentrer sur la tâche.

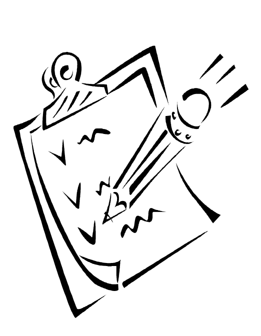
Il est aussi important que l'évaluation contienne le matériel le plus récent et que l'enseignant ramasse des exemples. Pour cette raison, l'emploi du portfolio est essentiel.

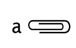
À l'égard du travail en groupes, il est nécessaire de donner des notes individuelles au lieu d'une note de groupe parce que c'est de l'apprentissage coopératif, pas de l'évaluation coopérative. Une note de groupe ne reflète pas la responsabilité individuelle.

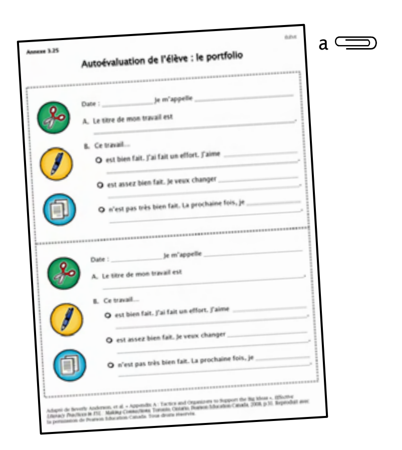
> Bref, l'évaluation au service de l'apprentissage, telle qu'elle se déroule en classe, fait en sorte que les élèves poursuivent leur apprentissage en restant confiants de pouvoir continuer à apprendre à des niveaux productifs s'ils continuent d'essayer d'apprendre. Autrement dit, les élèves ne se laissent pas abattre par la frustration ou le découragement.
>
> (Stiggins, 2002, p. 758-765, traduction libre)

En faisant l'évaluation, il est recommandé d'utiliser des critères clairs, une variété de méthodes, d'approches et d'outils (voir les annexes d'évaluation, p. A26-A50 et p. A80-A92) tels que :

- les observations en classe;
- la rétroaction de l'enseignant;
- les feuilles anecdotiques;
- la liste de tâches-vérification du travail par l'élève;
- l'évaluation différenciée;
- l'évaluation de tâches authentiques;
- l'autoévaluation (p. A50, Annexe 3.25), une réflexion faite par l'élève sur son propre apprentissage;
- le continuum;
- les grilles d'observation;
- les grilles d'évaluation et les rubriques;
- l'évaluation par les pairs;
- les entretiens enseignant-élève pour évaluer son progrès et ses besoins;
- les portfolios (partagés lors des rencontres avec les parents).







Annexe 3.25

Autoévaluation de l'élève : le portfolio

Date : __________ Je m'appelle __________

A. Le titre de mon travail est __________.

B. Ce travail...
- est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime __________.
- est assez bien fait. Je veux changer __________.
- n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je __________.

Date : __________ Je m'appelle __________

A. Le titre de mon travail est __________.

B. Ce travail...
- est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime __________.
- est assez bien fait. Je veux changer __________.
- n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je __________.

Le tableau « Vue d'ensemble de la planification de l'évaluation », tiré du document *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation* ***au service de*** *l'apprentissage, l'évaluation* ***en tant qu'****apprentissage, l'évaluation* ***de l'****apprentissage*, donne un survol des trois façons de faire l'évaluation.

Vue d'ensemble de la planification de l'évaluation

	L'évaluation *au service de* l'apprentissage	L'évaluation *en tant qu'*apprentissage	L'évaluation *de* l'apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les étapes suivantes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et d'en déterminer les prochaines étapes suivantes	pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	le raisonnement de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	le degré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	diverses méthodes et différents modes d'évaluation à la fois du produit et du processus
Assurer la qualité	• exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève	• exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autosurveillance et de l'autoadaptation de l'élève • engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner • tenue d'un dossier sur son apprentissage par l'élève lui-même	• exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • communication sommative, équitable et exacte des renseignements
Exploiter les données	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien	• fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome • inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) • fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage • offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités • faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage	• indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève • baser les discussions sur le placement et la promotion des élèves • communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève

(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 83)

Évaluation et cycle de différenciation

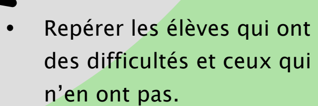
- D'après ce que l'on sait des besoins des élèves, prévoir dès le départ plusieurs degrés de difficulté, en ciblant des groupes, pour offrir un choix et permettre de personnaliser.
- Adapter en fonction des élèves, selon leurs aptitudes.

- Différencier selon la nature des élèves dans une classe.



- Présenter le but visé dans la séquence d'apprentissage.
- Évaluer les connaissances préalables sur le sujet, et établir les liens.
- Fixer les critères permettant de juger de la réussite.
- Fournir des exemples concrets pour fournir un modèle des résultats attendus des élèves.





- Repérer les élèves qui ont des difficultés et ceux qui n'en ont pas.
- Prévoir plus de soutien pour certains élèves ou groupes, ainsi que des façons d'approfondir pour les élèves plus rapides.

- Amener les élèves à réfléchir au sens du texte.
- Prévoir des repères graphiques, ainsi que du temps, individuellement, en partenaires ou en petits groupes, pour utiliser le vocabulaire du texte.
- Faire appel à des activités de manipulation et de kinesthésie variées.
- Évaluer la réussite individuelle et globale pour chaque tâche. Donner des commentaires descriptifs.

- Réenseigner ou présenter d'une autre façon pour ceux qui ont besoin de répéter davantage.
- Élargir ou approfondir pour les élèves ayant davantage d'aptitudes.

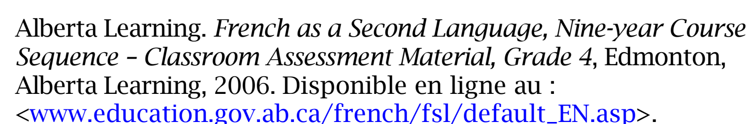


- Fournir des modèles/amorces de phrases aux fins de mise en pratique de l'apprentissage par les élèves.
- Amener les élèves à observer les autres et à s'auto-évaluer.

- Évaluer les rendements de l'apprentissage.
- Discuter des forces et des besoins avec toute la classe, les groupes et chacun des élèves.
- Tenir compte des besoins dans les futures séquences d'apprentissage.
- Recommencer!

(Anderson, et al., 2008, p. 57, traduction libre)

Pour en savoir plus


Alberta Learning. *French as a Second Language, Nine-year Course Sequence – Classroom Assessment Material, Grade 4*, Edmonton, Alberta Learning, 2006. Disponible en ligne au : <www.education.gov.ab.ca/french/fsl/default_EN.asp>.

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL: Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998.

Association for Supervision and Curriculum Development. *Educational Leadership,* Alexandria, VA, ASCD, vol. 65, nº 4, décembre 2007/janvier 2008.

Davies, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Des outils pour favoriser les apprentissages de la maternelle à la 8e année,* Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005, p. 231 à 234. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/fl2/dmo_m-8/>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Français de base, 4e à la 6e année, Programme d'études – document de mise en œuvre,* Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 79 à 106. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/fdb/dmo_4-6/index.html>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. « Chapitre 3 : Évaluation et apprentissage dans la classe à niveaux multiples », *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. « Section 4 : Évaluation pour l'apprentissage, évaluation de l'apprentissage et communication des progrès des élèves », *Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/litteratie/pdf/section_4.pdf>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible en ligne au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/repenser_eval/>.

O'Connor, Ken. *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*, Arlington Heights, Illinois, Pearson Professional Development, 2002.

O'Connor, Ken. *The Mindful School: How to Grade for Learning,* Arlington Heights, Illinois, *Skylight Training and Publishing, Inc.*, 1999.

O'Connor, Ken. *A Repair Kit for Grading: 15 Fixes for Broken Grades*, Portland, Oregon, Educational Testing Service, 2007.

Stiggins, Richard J. « Assessment Crisis : The Absence of Assessment FOR Learning », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, nº 10, 2002, p. 758-765. Disponible en ligne au : <www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>.

L'ALIMENTATION

Introduction

La démarche pédagogique

Les résultats d'apprentissage

Une unité expérientielle pour une classe à niveaux multiples

Des activités par étape

Des activités et des jeux

Les ressources



Introduction

Cette unité est basée sur l'approche communicative/expérientielle et la philosophie de l'enseignement des niveaux multiples. L'unité sur l'alimentation a été choisie parce qu'elle se trouve dans les champs d'expérience des trois niveaux de la 4e à la 6e année. Ce thème offre beaucoup d'idées et de ressources pour la pédagogie différenciée. Les élèves peuvent toujours offrir d'autres idées pour les activités.

UN PROGRAMME MULTIDIMENSIONNEL

Le communicatif/ expérientiel	La culture	La langue	La formation langagière générale
Expérientiel : l'apprenant pourra – identifier les préférences alimentaires personnelles; – faire une entrevue ou un sondage des préférences; – classer les aliments dans les quatre groupes alimentaires; – jouer à un jeu relié aux aliments; – chanter une chanson au sujet des aliments; – lire et discuter un modèle de recette; – préparer une recette; – écrire le dialogue d'une conversation qui se déroule dans un restaurant. **Communicatif : l'apprenant pourra** – poser et répondre aux questions d'un sondage sur les préférences alimentaires; – présenter oralement devant la classe ou dans un petit groupe sa recette (avec une démonstration); – faire partie d'un dialogue entre le serveur et le client d'un restaurant.	**L'apprenant pourra** – chanter une chanson française au sujet de l'alimentation; – identifier les préférences alimentaires personnelles d'autres personnes dans la classe; – identifier la recette d'un plat franco-canadien; – créer une recette d'un plat favori.	**L'apprenant pourra** – comprendre et produire à l'oral et à l'écrit le vocabulaire et les structures simples utilisés en contexte; – utiliser la forme des verbes en *er* (*aimer, manger, détester*) en contexte; – préparer des monologues comme un chef de cuisine à la télé; – préparer des dialogues pour commander dans un restaurant; – introduire/utiliser l'article partitif (*de, du, de la, de l'* et *des*) en contexte; – introduire/utiliser la forme des verbes à l'impératif en contexte.	**L'apprenant pourra** – prendre des risques; – utiliser le contexte; – reconnaître les mots-clés, le nouveau vocabulaire et les structures; – identifier les mots-amis pour comprendre le sens d'une présentation orale ou écrite; – comprendre une recette simple, p. ex. : un plat franco-canadien.

La démarche pédagogique

La démarche pédagogique se divise en trois parties :

1. La préparation (préactivité) – la formulation des objectifs et la mise en situation
2. La réalisation (activité) – la réalisation des activités
3. L'intégration (postactivité) – l'objectivation, l'évaluation et le réinvestissement

Le processus de développement des habiletés, l'organisation d'une leçon, et l'unité d'enseignement respectent ces trois étapes.

1. La préparation (la préactivité)

a) La mise en situation ou l'amorce :
C'est le déclencheur pour captiver l'intérêt de tous les élèves pour l'unité présentée. L'enseignant peut présenter un exemple de menu d'un restaurant (de pizza, de sandwichs sous-marins, de hamburgers, etc.) fréquenté par les élèves. Les élèves peuvent donner leurs préférences d'aliments, et l'enseignant peut écrire les réponses sur un bloc-notes ou au tableau. Ils peuvent aussi faire un remue-méninges d'autres mots et expressions associés au thème (d'une pizza, d'un sandwich sous-marin, d'un hamburger, d'une salade, ou d'autres projets sur la nourriture).

b) L'intention de communication :
Les buts de cette unité sont
- de faire connaître aux élèves le vocabulaire et les structures liés à une recette (les ingrédients et les directives);
- de faire connaître aux élèves le vocabulaire et les structures liés aux habitudes et aux préférences alimentaires personnelles;
- de donner l'occasion aux élèves de faire de bons choix alimentaires, tels que décrits dans le *Guide alimentaire canadien* (disponible en ligne au : <www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index_f.html>).

c) L'explication de la tâche :
L'enseignant décrit le projet final (le but expérientiel) en montrant aux élèves un exemple de recette (de pizza, de sandwichs sous-marins, de hamburgers, de salades, etc.) et en leur disant qu'ils écriront la même sorte de recette. Expliquer aux élèves qu'ils vont présenter, à la fin de l'unité, leur recette devant la classe avec une illustration et une démonstration.

2. La réalisation (les activités)

L'enseignant vise les objectifs suivants :
- développer chez les élèves les habiletés nécessaires afin de les amener au but final d'écrire et de présenter une recette;
- développer leurs compétences langagières en contexte et de leur donner des activités qui encouragent la communication;
- développer certaines attitudes pour aider les élèves à faire de bons choix alimentaires;
- développer des stratégies d'apprentissage et de communication.

L'évaluation formative se fait à mesure que l'unité progresse afin que l'enseignant vérifie si les objectifs sont atteints et réajuste son enseignement en conséquence. L'enseignant inclut les élèves dans l'établissement des critères pour l'évaluation. Dans cette unité, les résultats d'apprentissage seront évalués en fonction de la performance à l'oral, à l'écoute et à l'écrit. (Pendant l'unité, l'enseignant et l'élève peuvent retenir des exemples de quelques activités pour les portfolios et les conférences de parent-enseignant-élève).

3. L'intégration (postactivité)

a) L'objectivation (la tâche finale) :
C'est le moment où l'enseignant retourne à l'apprentissage. Les élèves réfléchissent à leur succès et aux points faibles de l'unité tout en vérifiant si la tâche finale a été bien réussie. À ce point-ci, l'enseignant peut faire les évaluations de la tâche finale, et les évaluations sommatives du vocabulaire et des structures de cette unité. Ces notes d'évaluation peuvent servir pour le bulletin.

b) Le réinvestissement :
Après avoir atteint le but expérientiel, l'enseignant peut mettre les élèves dans une nouvelle situation semblable à la situation initiale afin de leur permettre de faire le transfert des connaissances acquises dans d'autres domaines. Dans cette unité, l'enseignant peut demander aux élèves de créer une recette d'un plat français ou d'un autre plat de leur choix; de faire un petit livret des recettes favorites de la classe, ou bien l'élève peut préparer sa boîte à dîner avec un menu santé. Il y a beaucoup de possibilités!

Les résultats d'apprentissage (RAS)

En se basant sur l'approche multidimensionnelle, suggérée par *L'étude nationale sur les programmes de Français de base*, cette unité est divisée en quatre parties.

Voici les RAS :

1. Expérientiel
L'apprenant pourra :
- identifier les préférences alimentaires personnelles;
- faire une entrevue ou un sondage des préférences alimentaires;
- classer les aliments dans les quatre groupes alimentaires;
- jouer à un jeu lié aux aliments;
- chanter une chanson au sujet de l'alimentation;
- lire et discuter un modèle de recette;
- préparer la recette de son plat favori;
- écrire un dialogue entre le serveur et le client d'un restaurant.

Communicatif
L'apprenant pourra :
- participer à un remue-méninges au sujet des aliments;
- poser les questions d'un sondage sur des préférences alimentaires et y répondre;
- présenter devant la classe ou dans un petit groupe, sa recette, oralement et avec une démonstration;
- faire partie d'un dialogue au restaurant;
- introduire/utiliser l'article partitif (*de, du, de la, de l'*, et *des*) en contexte;
- introduire/utiliser la forme des verbes à l'impératif en contexte.

2. Langue
L'apprenant pourra :
- comprendre et produire à l'oral et à l'écrit le vocabulaire et les structures simples utilisés en contexte;
- utiliser la forme des verbes en « er » (aimer, manger, détester) en contexte;
- préparer des dialogues comme un chef de cuisine à la télé;
- préparer des dialogues pour commander dans un restaurant.

3. **Culture**

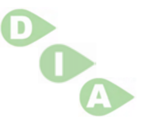
L'apprenant pourra :
- chanter une chanson française au sujet de l'alimentation;
- identifier ses préférences alimentaires personnelles et celles d'autres personnes dans la classe;
- identifier la recette d'un plat franco-canadien;
- créer la recette d'un plat favori.

4. **Formation langagière générale**

L'apprenant pourra :
- prendre des risques;
- utiliser le contexte;
- reconnaître les mots-clés, le nouveau vocabulaire et les structures;
- identifier les mots-amis pour comprendre le sens d'une présentation orale ou écrite;
- comprendre une recette simple.

Les intelligences multiples :

Dans une classe à niveaux multiples en Français de base, l'enseignant planifie les activités dans les niveaux suivants : Débutant (D); Intermédiaire (I); Avancé (A).



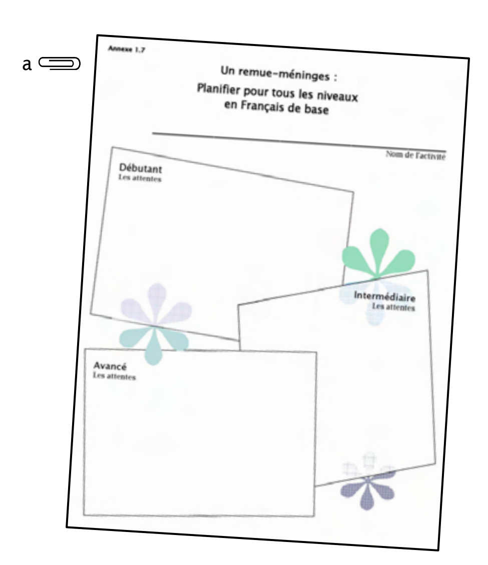
a Voir aussi p. A12, Annexe 1.7 pour la fiche reproductible d'aide à la planification.

Les activités sont aussi divisées selon huit types d'intelligences multiples. Voir « Cartes des intelligences multiples » à la p. 12 pour une description des termes suivants :

1) verbale/linguistique;
2) logique/mathématique;
3) visuelle/spatiale;
4) kinesthésique/corporelle;
5) musicale/rythmique;
6) interpersonnelle;
7) intrapersonnelle;
8) naturaliste.

Toutes ces activités sont des suggestions et l'enseignant peut les adapter selon les habiletés et les besoins de ses élèves.

a


Annexe 1.7

Un remue-méninges :
Planifier pour tous les niveaux en Français de base

Nom de l'activité

Débutant
Les attentes

Intermédiaire
Les attentes

Avancé
Les attentes

Une unité expérientielle pour une classe à niveaux multiples

Champs d'expérience : L'alimentation

Sujets à développer : Connaissance des aliments, des habitudes, des attitudes, et des préférences personnelles alimentaires.

But expérientiel (projet final) : Écrire la recette d'un plat favori et la présenter oralement.

Les étapes à suivre :

I PRÉPARATION (préactivité) – l'amorce et l'explication de la tâche

Étape 1 : Faire la mise en commun.
- Regarder un menu de restaurant (de pizzas, de sandwichs sous-marins, de hamburgers, etc.) avec toute la classe.
- Faire un remue-méninges au sujet des aliments (mots et expressions).

Étape 2 : L'explication de la tâche finale ou du projet final.
- Présenter les buts expérientiels, la tâche finale ou le projet final.
- Identifier les étapes pour les atteindre.

II LA RÉALISATION (les activités et les expériences langagières)

Étape 3 : Faire une entrevue/un sondage pour découvrir les préférences alimentaires.

Étape 4 : Classer la liste des aliments (de l'Étape 1) en quatre groupes alimentaires.

Étape 5 : Jouer à un jeu lié à l'alimentation.

Étape 6 : Chanter une chanson au sujet de l'alimentation. Introduire les articles partitifs (*de, du, de la, de l'* et *des*) en contexte.

Étape 7 : Lire et discuter un modèle de recette. Pour le niveau avancé, l'enseignant peut introduire la forme des verbes à l'impératif en contexte.

Étape 8 : Préparer une recette et dessiner une illustration du plat pour la présentation orale.

III L'INTÉGRATION (postactivité) – réfléchir sur l'unité, les objectifs acquis et l'évaluation

Étape 9 : L'objectivation
- Présentation du projet final ou de la tâche finale.
- Évaluation du projet final ou de la tâche finale par l'enseignant, en paires, et en autoévaluation.
- Évaluation du vocabulaire, des verbes, des structures.
- Réflexion sur l'unité. (L'élève peut remplir un billet de sortie pendant l'unité et aussi à la fin de l'unité. Voir p. A40, Annexe 3.15.)

Étape 10 : Le réinvestissement
- Le transfert des connaissances de l'unité de l'alimentation à d'autres domaines.

I La préparation (la préactivité)

ÉTAPE 1

Faire la mise en commun

a) Le déclencheur :

Distribuer des copies d'un menu de restaurant ou utiliser un transparent. (Voir les sites Web à la p. 82 et p. A55, Annexe 4.1.3, pour quelques exemples de menus.)

Dire aux élèves de regarder le menu et de choisir leurs aliments ou plats favoris :

Demander :
- « Quels sont tes aliments ou plats favoris? »
- « Quel aliment/plat est-ce que tu aimes/préfères/adores? »
- « Quel aliment est-ce que tu n'aimes pas/détestes? »
- « Qu'est-ce qu'il y a sur/dans ______ (une pizza, une salade, une soupe, un sandwich sous-marin, etc.)? »
- « Chercher les *mots-amis*, c'est-à-dire les mots français qui ressemblent aux mots anglais. »

Créer une banque de mots (sur un bloc-notes ou au tableau) en faisant un remue-méninges.

L'enseignant peut utiliser :
- des cartes éclair;
- des objets en plastique;
- des dessins clip art;
- des publicités du supermarché;
- des images d'aliments dessinées par les élèves.

b) L'intention de communication :

Encourager les élèves à exprimer leurs préférences et à se familiariser avec différentes sortes de plats, en leur demandant :
« Est-ce qu'il y a d'autres aliments que nous pouvons ajouter à la liste des mots? »
« Quel est ton restaurant favori? »



Faire un exercice de mathématiques. Utiliser le menu pour donner une liste de plats et leurs prix. Demander aux élèves de donner « l'addition » ou « le compte » (*bill* ou *cheque*) de leur commande.

Exemple : Dans une pizzeria, tu commandes une pizza végétarienne moyenne (11 $), un verre de lait (1,00 $) et une salade de fruits (3,25 $). Tu donnes un pourboire (*waiter's tip*) de 2 $. Combien coûte ton repas? Tu donnes 20 $ au serveur. Combien d'argent doit-il te rendre?


Annexe 4.1.3

Menu

Les salades
Salade mixte (laitue, légumes) 3,00 $
Salade césar (laitue romaine, fromage parmesan, croûtons) 3,75 $
Salade du chef (poulet, jambon, fromage cheddar) 4,50 $

Les soupes
Soupe au poulet 2,50 $
Soupe aux légumes 2,50 $

Les sandwichs
Fromage à la crème 3,00 $
Jambon-fromage 4,25 $
Œufs 3,75 $
Saumon 4,50 $

Les plats chauds
Omelette 3,50 $
Spaghetti à la viande 5,25 $
Macaroni au fromage 3,00 $

Les boissons
Jus de fruits 1,50 $
Lait 1,00 $
Lait au chocolat 1,25 $
Eau en bouteille 1,50 $

Les desserts
Yogourt 1,50 $
Gâteau aux carottes 2,00 $
Salade de fruits 2,50 $
Biscuit 0,75 $
Crème glacée 1,50 $

Les pizzas
La pizza simple – de la sauce tomate, du fromage
La pizza végétarienne – de la sauce tomate, du fromage, des champignons, des oignons, des olives noires, des olives vertes, des poivrons verts, des tomates
La pizza pepperoni – de la sauce tomate, du fromage, du pepperoni
La pizza à quatre fromages – de la sauce tomate, du fromage mozzarella, du fromage cheddar, du fromage Monterey Jack, du fromage havarti
La pizza de luxe – de la sauce tomate, du fromage, du bacon, du bœuf haché, des champignons, du jambon, des oignons, du pepperoni, du piment rouge, des poivrons verts, de la saucisse italienne, des tomates
La pizza hawaïenne – de la sauce tomate, du fromage, de l'ananas, du bacon, du jambon

petite 8,00 $ | moyenne 12,00 $ | grande 16,00 $

L’explication de la tâche finale ou du projet final

Au début de l’unité, expliquer aux élèves qu’ils vont créer une recette et une illustration de leur plat favori. Dire aussi qu’ils vont présenter leur recette oralement. L’enseignant leur indique que leur performance à l’oral et à l’écrit sera évaluée pendant l’unité, à la fin de l’unité et pour la tâche finale. Voir l’exemple d’une recette « Faisons une mini-pizza! » (p. A73, Annexe 4.1.21) et « La carte de recette » (p. A74, Annexe 4.1.22), ainsi que les grilles d’évaluation A, B, C (p. A85-A87, Annexe 4.2.6-4.2.8) pour des exemples de critères que l’enseignant pourra évaluer.

Présenter les buts expérientiels pour chaque niveau :

D I A

Débutant

Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- quatre directives qui utilisent « je mets »;
- une illustration.

Intermédiaire

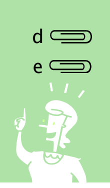
Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- six directives qui utilisent « je prépare », « je coupe », « je mets »;
- une illustration.

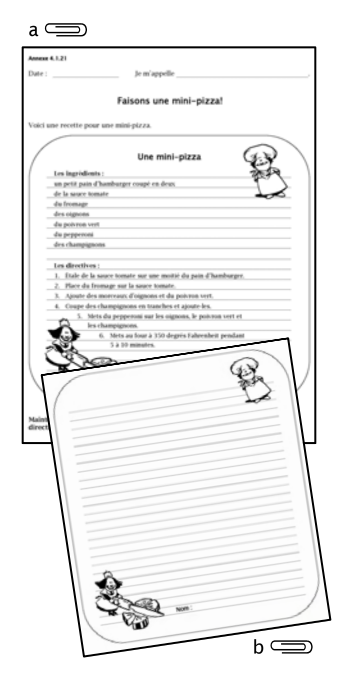
Avancé

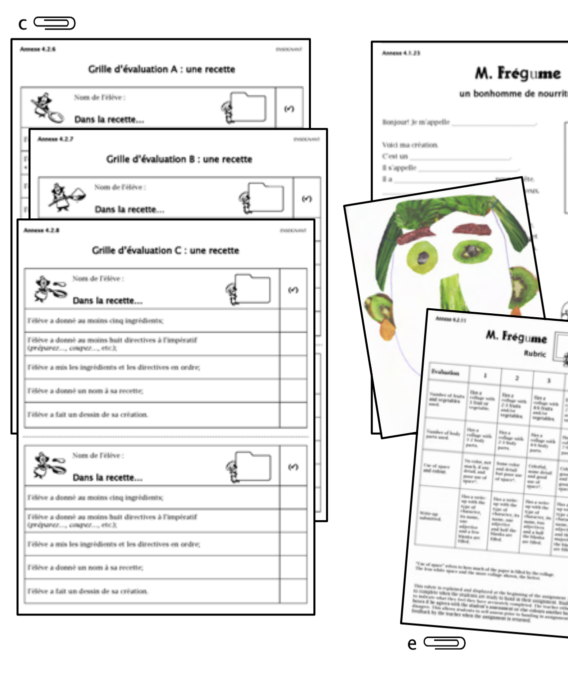
Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- huit directives qui utilisent l’impératif : « Mets », « Coupe », « Prépare »;
- une illustration.

a) Les élèves peuvent créer un petit monologue pour présenter leur recette comme un chef de cuisine à la télévision.

b) Les élèves créeront « M. Frégume », un bonhomme de nourriture fait d’un collage d’images de nourriture. Expliquer qu’ils vont présenter la création devant la classe à la fin de l’unité. (Voir la feuille de travail, p. A75, Annexe 4.1.23, et la rubrique pour l’évaluation, p. A90, Annexe 4.2.11.) Pour le groupe avancé, cette activité peut être un travail indépendant. L’activité de « M. Frégume » est aussi utile pour une unité au sujet des parties du corps.





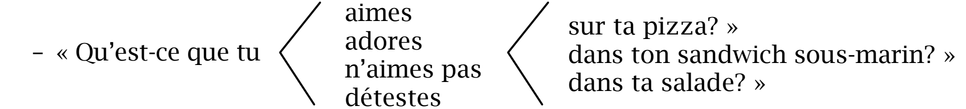




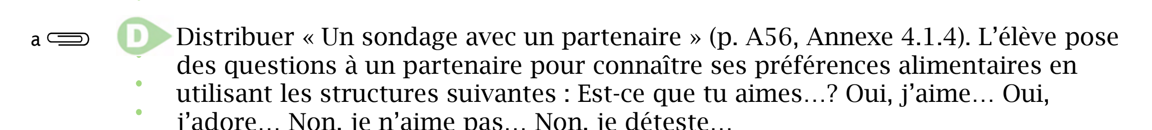
II La réalisation

Faire un sondage pour découvrir les préférences alimentaires de la classe

Demander :


– « Qu'est-ce que tu
aimes
adores
n'aimes pas
détestes
sur ta pizza? »
dans ton sandwich sous-marin? »
dans ta salade? »

Introduire ou réviser la conjugaison des verbes en « er » : *aimer, adorer, détester, préférer* avec la négation du verbe *aimer.* Par exemple : « J'aime… Je n'aime pas … »



Pour en savoir plus

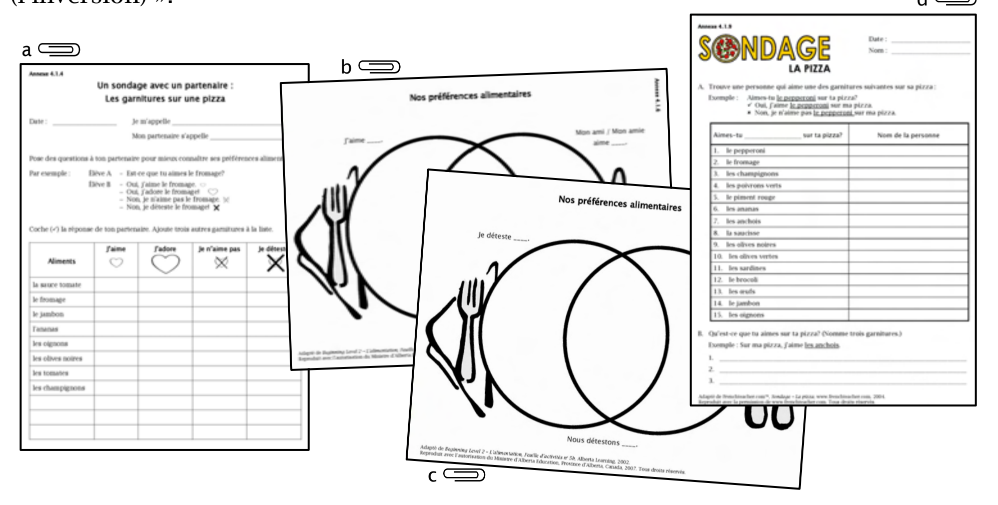
Éducation et Jeunesse Manitoba. *Les verbes en action : verbs in action*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003.

a D Distribuer « Un sondage avec un partenaire » (p. A56, Annexe 4.1.4). L'élève pose des questions à un partenaire pour connaître ses préférences alimentaires en utilisant les structures suivantes : Est-ce que tu aimes…? Oui, j'aime… Oui, j'adore… Non, je n'aime pas… Non, je déteste…

b I Distribuer « Nos préférences alimentaires » (p. A58, Annexe 4.1.6). Dans le diagramme de Venn, l'élève écrit dans le cercle à gauche (« J'aime ») un minimum de cinq aliments préférés. Ensuite, l'élève écrit dans le cercle à droite (« Mon ami/Mon amie aime ») un minimum de cinq aliments préférés de son ami. Dans la zone de superposition des cercles, il indique un minimum de trois aliments qu'ils aiment tous les deux. À la fin de l'activité, l'élève répond aux questions suivantes : Qu'est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que ton ami aime? Qu'est-ce que vous aimez?

c Faire de même avec « Nos préférences alimentaires » (p. A59, Annexe 4.1.7) où l'élève indique ce qu'il déteste, ce que son ami déteste, et ce qu'ils détestent tous les deux. En plus, l'enseignant peut demander à l'élève de créer leurs propres énoncés (p. A60, Annexe 4.1.8). Par exemple : « Ma sœur aime… Mon frère aime… »

d A Distribuer « Sondage – La pizza » (p. A61, Annexe 4.1.9). L'élève utilise une autre façon de poser la question « Est-ce que tu aimes (la garniture)? » : l'inversion (« Aimes-tu (les garnitures)? »). L'élève écrit le nom de la personne à coté de la garniture. À la fin de l'activité, l'élève répond aux questions suivantes : « Qu'est-ce que tu aimes sur ta pizza? » ou « Qu'aimes-tu sur ta pizza? (l'inversion) ».

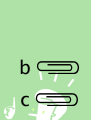


Évaluation

a) À chaque niveau, l'élève peut faire un compte des résultats et puis les mettre sur un graphique (une activité visuelle et mathématique).

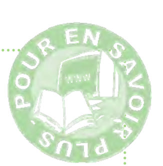
b) L'enseignant peut demander aux élèves de remplir « Auto-évaluation : Poser des questions en français » (p. A48, Annexe 3.23). a

c) Pendant les activités des niveaux débutant, intermédiaire et avancé, l'enseignant peut faire une observation générale des élèves en utilisant des grilles d'observation, p. A29 et A30, Annexes 3.4 et 3.5, « Évaluation du travail écrit », p. A32, Annexe 3.7, et « Évaluation en paires : les sondages de préférences alimentaires », p. A81, Annexe 4.2.2. b c d



Pour en savoir plus

Craker, Elizabeth, Sue Brown et Bill Gaynor. *Un sondage sur les bagels*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.



ÉTAPE 4

Classer la liste des aliments en quatre groupes alimentaires

Regarder les quatre groupes alimentaires dans *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* distribué par Santé Canada (disponible en ligne au : <www.santecanada.gc.ca/guidealimentaire>).

Utiliser la banque de mots créée par les élèves à l'Étape 1 pour les activités suivantes.



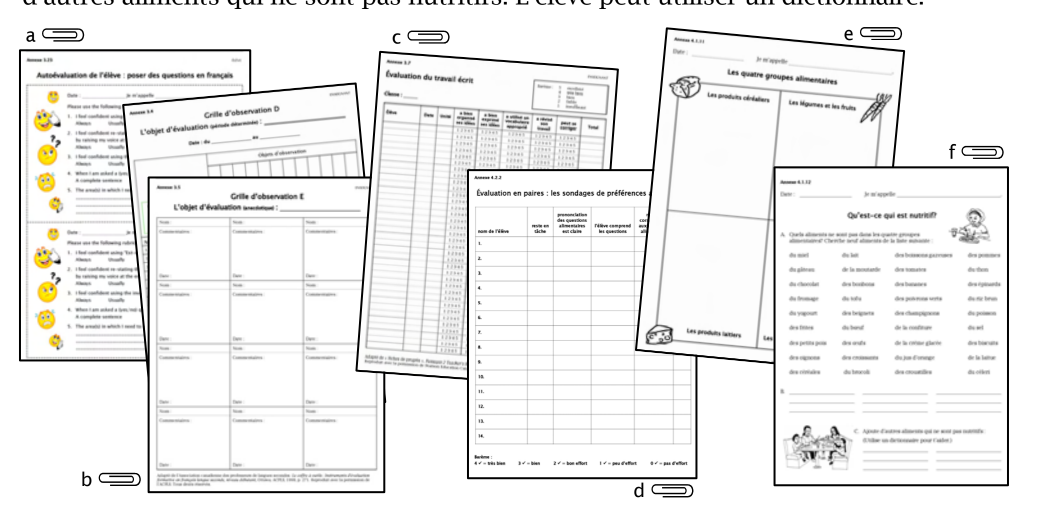
D — Distribuer « Les quatre groupes alimentaires » (p. A63, Annexe 4.1.11). Demander : e
- « Combien de groupes alimentaires est-ce qu'il y a? »
- « Nommez au moins deux aliments pour chaque groupe alimentaire. »

Écrivez les réponses dans la bonne case.

I — Distribuer « Les quatre groupes alimentaires » (p. A63, Annexe 4.1.11) et demander aux élèves de classer le vocabulaire approprié dans les quatre catégories alimentaires. Écrire cinq exemples (minimum) pour chaque catégorie.



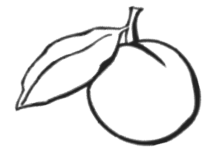
A — Distribuer une copie de la feuille « Qu'est-ce qui est nutritif? » (p. A64, Annexe 4.1.12). L'élève identifie les aliments qui ne sont pas nutritifs dans la liste fournie et y ajoute d'autres aliments qui ne sont pas nutritifs. L'élève peut utiliser un dictionnaire. f



Jouer à un jeu lié à l'alimentation



a Utiliser le vocabulaire de cette unité. L'enseignant peut aussi y ajouter le vocabulaire de jeu. (Voir « Vocabulaire de jeu », p. A51, Annexe 4.1.1).



D I A Les jeux « La marelle » (p. 68) et « Serpents et échelles » (p. 69) peuvent être utilisés avec tous les élèves. Il y a aussi beaucoup d'autres possibilités!

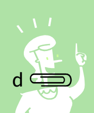
b **D** Les élèves jouent à la version du jeu « Les fruits » (p. A65, Annexe 4.1.13) avec les images et le vocabulaire. (Voir les directives à la p. 78.)

I Les élèves utilisent la version du jeu « Les fruits » (p. A66, Annexe 4.1.14) avec les images et sans le vocabulaire. (Voir les directives à la p. 78.)

A a) « Jeopardy » (p. 67) est adapté aux élèves avancés.

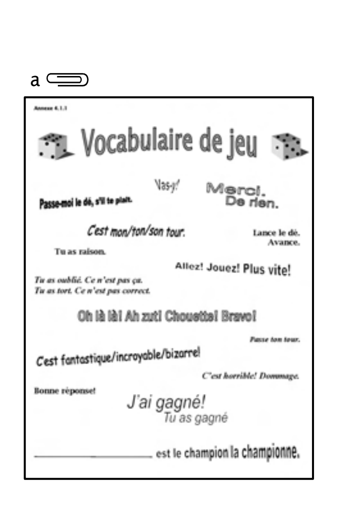
c b) L'élève avancé peut créer un jeu de société en utilisant la « pomme » du thème des aliments (p. A67, Annexe 4.1.15) ou celle du thème choisi par l'enseignant (p. A68, Annexe 4.1.16).





d Pendant les jeux, l'enseignant peut circuler et observer les élèves en utilisant la « Feuille d'observation en paire ou en groupe » (p. A38, Annexe 3.13).

a



Vocabulaire de jeu

Vas-y!

Merci. De rien.

Passe-moi le dé, s'il te plaît.

C'est mon/ton/son tour.

Lance le dé. Avance.

Tu as raison.

Allez! Jouez! Plus vite!

Tu as oublié. Ce n'est pas ça.
Tu as tort. Ce n'est pas correct.

Oh là là! Ah zut! Chouette! Bravo!

Passe ton tour.

C'est fantastique/incroyable/bizarre!

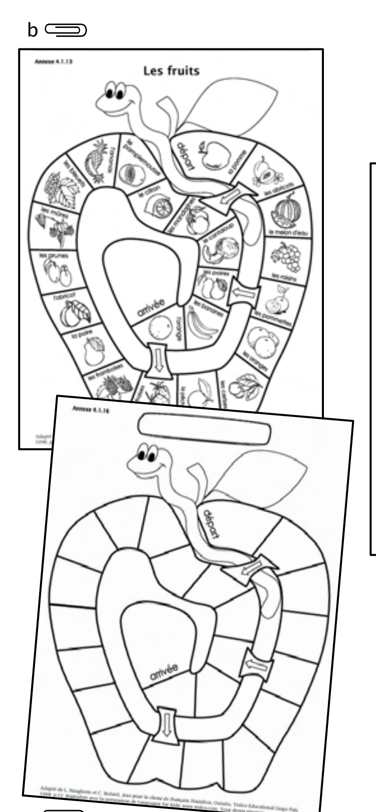
C'est horrible! Dommage.

Bonne réponse!

J'ai gagné!
Tu as gagné

_______________ est le champion/la championne.

b



c

d



Feuille d'observation en paire ou en groupe

Date : ____________________

Noms : ____________________ ____________________

Tâche : ____________________

	toujours	souvent	rarement	commentaires de l'enseignant
L'élève commence son travail tout de suite.				
L'élève reste à la tâche.				
L'élève aide et encourage son partenaire ou son groupe.				
L'élève complète la tâche.				
L'élève montre du respect envers les autres.				





Chanter une chanson au sujet de l'alimentation

Présenter la chanson « Je suis une pizza » (p. A69, Annexe 4.1.17) par Charlotte Diamond. L'enseignant peut ajouter des gestes pour chaque ligne. Par exemple :
« Je suis une pizza. » – Faire un grand cercle avec les mains.
« Avec du fromage » – Faire semblant d'étendre du fromage avec les doigts.
« Beaucoup de sauce » – Faire semblant de verser la sauce sur la pizza.

a) Voir p. A72, Annexe 4.1.20, pour d'autres suggestions de gestes.
b) Les élèves peuvent aussi donner leurs idées de gestes.
c) À ce moment, l'enseignant peut souligner l'article partitif (*de, du, de la, de l'* et *des*). Utiliser les exemples dans la chanson et dans la banque de mots à l'Étape 1.





L'élève trouve et écrit une liste de huit aliments dans la chanson qui sont introduits par l'article indéfini : *de, du, de la, d'* ou *de* (p. A69, Annexe 4.1.17).



Faire écouter la chanson aux élèves. Distribuer une copie de la chanson avec des tirets (p. A70, Annexe 4.1.18). L'élève remplit les tirets avec le vocabulaire de la banque de mots.



c

Faire écouter la chanson aux élèves. Distribuer une copie de la chanson avec des sections de phrases manquantes (p. A71, Annexe 4.1.19). L'élève peut écouter la chanson et remplir les tirets.

a) Ces activités peuvent servir de forme d'évaluation. (Il est très important que les élèves fassent attention à l'orthographe des mots et aux accents.)
b) Il y a d'autres chansons dans la liste de ressources (p. 81).

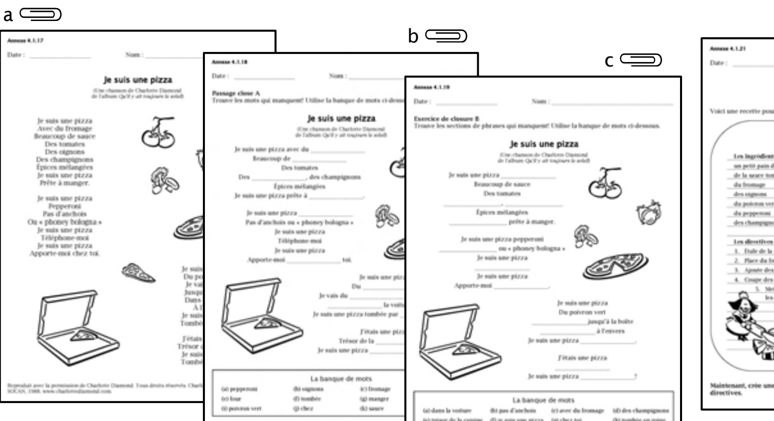


ÉTAPE 7

Lire et discuter un modèle de recette

d

Regarder l'exemple « Faisons une mini-pizza! » (p. A73, Annexe 4.1.21) ou utiliser les sites Web à la p. 82 pour trouver quelques exemples de recettes de pizza, de sandwichs sous-marins, de salade, de soupe, etc.





Demander aux élèves :
- « Quels sont les ingrédients? »
- « Quelles sont les directives? »

Trouver les mots de « directives » dans les exemples de recettes. (L'enseignant peut ajouter ces mots et ces phrases à la liste de vocabulaire de l'Étape 1.)

Introduire une liste de mots et de phrases utiles pour donner des directives dans une recette en utilisant les verbes au présent. Par exemple : Je prépare…, Je coupe…, Je place…, J'ajoute…, J'attends…, Je mets…, Je mélange…, etc.

a) Faire des cartes éclair en illustrant les verbes ci-mentionnés, ou faire dessiner les images des verbes par les élèves.

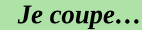
J'ajoute…

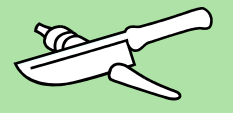


Je mets…



Je coupe…







b) Enseigner une leçon en utilisant le logiciel PowerPoint.

Pour en savoir plus

Association canadienne des professeurs de langues secondes. « Une recette, Une collation canadienne : la beurrée de sucre d'érable » (Trousse 6, L'alimentation), *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant*, Ottawa, ACPLS, 1998, p. 223-225.

Craker, Elizabeth, Sue Brown et Bill Gaynor. « Comment fait-on du yogourt? », *Zénith Lecture partagée – Ensemble AA, textes informatifs*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2007, p.16-17.

Craker, Elizabeth, Sue Brown et Bill Gaynor. *Un sondage sur les bagels*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

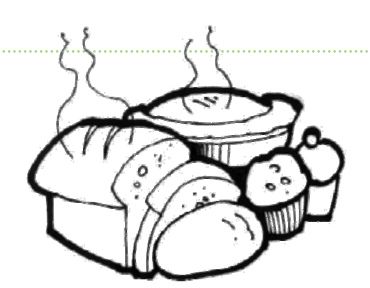
Éducation et Jeunesse Manitoba. « L'impératif », *Les verbes en action*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003, p. 123-124.

Fondation de la Chenelière. *Multichefs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Karmel, Annabel. *C'est moi qui cuisine,* Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2006.

Hehner, Barbara. *Faisons de la crème glacée*, Markham, Ontario, Scholastic Canada Ltd., 2006.

Milliea, Mildred, et Kelly Anne Dennis. *Aidons grand-maman*, Markham, Ontario, Scholastic Canada Ltd., 2006.



Préparer une recette

Expliquer que la recette aura une liste d'ingrédients et des directives. Utiliser « La carte de recette » (p. A74, Annexe 4.1.22). Modeler un exemple de recette à chaque niveau.

a



a) L'enseignant peut présenter, avec une brève explication, un transparent de l'« Autoévaluation de l'élève : Grille d'accompagnement – une recette » pour chaque niveau (p. A82-A85, Annexe 4.2.3-4.2.5).

b

b) À ne pas oublier : si les élèves choisissent « M. Frégume, un bonhomme de nourriture » (suggéré à l'Étape 2), ils présenteront leur création devant la classe à la fin de l'unité. (Voir l'explication et la rubrique d'évaluation de cette activité, p. A75 et A90, Annexes 4.1.23 et 4.2.11.)

c) Pour les élèves plus avancés, « M. Frégume, un bonhomme de nourriture » peut être un travail indépendant.



D I A

<u>Débutant</u>

Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- quatre directives qui utilisent « je mets »;
- une illustration.

<u>Intermédiaire</u>

Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- six directives qui utilisent des verbes au présent;
- une illustration.

<u>Avancé</u>

Une recette qui contient (au moins)
- cinq ingrédients;
- huit directives qui utilisent des verbes à l'impératif;
- une illustration.

a) Les élèves peuvent présenter leurs recettes comme un chef de cuisine à la télévision.

b) Faire la présentation en format PowerPoint.

c) Créer un dialogue pour commander un plat favori dans un restaurant. (Voir « Passer une commande », p. A76-A79, Annexes 4.1.24-4.1.27.)

c



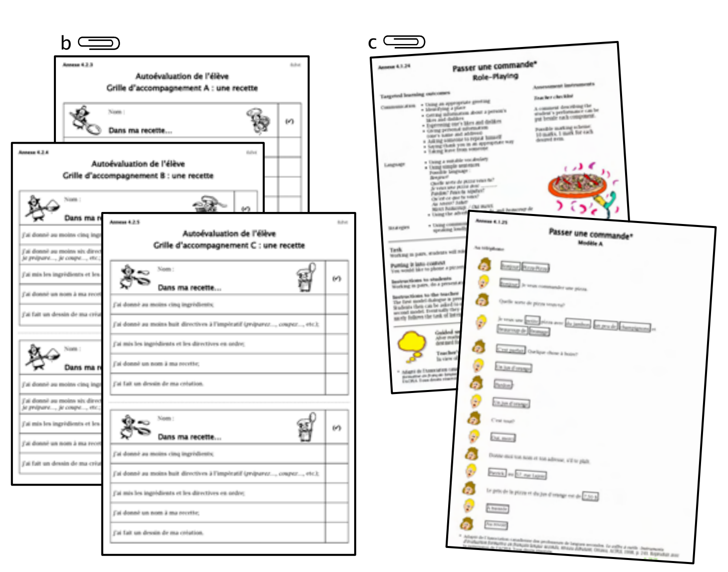
a


Annexe 4.1.22

La carte de recette

Nom :

b c


Annexe 4.2.3

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement A : une recette

Annexe 4.2.4

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement B : une recette

Annexe 4.2.5

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement C : une recette

Annexe 4.1.24

Passer une commande*
Role-Playing

Annexe 4.1.25

Passer une commande*
Modèle A

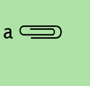
ÉTAPE 9

III L'intégration (postactivité, la tâche finale)

L'objectivation – la présentation et l'évaluation du projet



Les élèves peuvent présenter leur projet
- à toute la classe;
- à un petit groupe de trois ou quatre élèves;
- à une autre classe;
- au directeur ou à la directrice de l'école;
- aux parents.



a) Voir « Grille d'évaluation : une recette » : débutant (p. A85, Annexe 4.2.6), intermédiaire (p. A86, Annexe 4.2.7) et avancé (p. A87, Annexe 4.2.8).

b) Voir « Évaluation d'une présentation orale » (p. A35, Annexe 3.10), « Présentation orale » (p. A43, Annexe 3.18) et « Grille d'observation d'une présentation orale » (p. A80, Annexe 4.2.1).



Maintenant réfléchir à tout ce que la classe a fait dans cette unité. Demander aux élèves :
- « Qu'est-ce que vous avez appris dans cette unité? »
- « Quels mots/Quelles phrases/Quelles activités étaient les plus faciles pour vous? »
- « Quels mots/Quelles phrases/Quelles activités étaient les plus difficiles pour vous? »
- « Est-ce que vous pourriez améliorer votre travail dans quelques activités/groupes? »
- « Quelle stratégie avez-vous utilisée pour apprendre le vocabulaire et les structures? »




L'enseignant peut écrire les réponses au tableau. Aussi, l'enseignant peut faire des évaluations sommatives, et ces notes peuvent servir pour les bulletins.

Pour en savoir plus

Association canadienne des professeurs de langues secondes. « Doing a presentation », *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 248-251.

Association canadienne des professeurs de langues secondes. « Instruments d'évaluation formative vierge – Blank Assessment Instruments », *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 266-285.



Le réinvestissement

Pour faire le réinvestissement, demander aux élèves de préparer un plat franco-canadien ou un autre plat favori ou populaire (italien, mexicain, chinois, autochtone, des Caraïbes, etc.). Il y a beaucoup de possibilités!



- un sandwich sous-marin
- une salade
- un cornet de crème glacée
- un lait frappé original
- un croque-monsieur
- de la soupe aux pois
- du bannock
- une tarte
- des crêpes
- un hamburger



Pour l'intelligence multiple « naturaliste » :

L'enseignant peut faire ces activités avec tous les niveaux.

a) Au printemps, planter un jardin de légumes autour de l'école.

b) Planifier une visite à une ferme locale de légumes.

c) Rendre visite à une épicerie locale. L'enseignant peut donner la tâche aux élèves de trouver une liste de quelques produits choisis, d'en noter le prix et de faire la somme.

d) Aujourd'hui, le sujet du développement durable (*sustainable development*) est très important. L'enseignant peut présenter le thème du compostage et du recyclage aux élèves.

e) Faire pousser des plantes en classe. Voir les projets aux p. 18-21 du livre *Publier et présenter les travaux écrits – Idées pratiques et originales.*



Pour en savoir plus

Cameron, Susan. *Publier et présenter les travaux écrits – Idées pratiques et originales*, Montréal, Thomson Duval, 2007.

Environnement Canada, *Déchets,* « Le vermicompostage », <www.on.ec.gc.ca/community/classroom/millennium/m4-vermi-f.html>.

Hughes, Susan. *Le compost : les vers racontent*, Edmonton, Éditions Duval, inc., 2003.

Des activités par étape

Ce tableau indique une variété d'activités qui suivent les étapes discutées dans les pages précédentes. Après avoir identifié les besoins et les niveaux de vos élèves, vous pouvez vous référer à ce tableau pour choisir des activités appropriées. La fiche reproductible de chaque exercice est disponible dans la section des annexes.

				Travail…					Intelligences multiples							
Étape	Activité	Annexe	Niveau	individuel	en dyade	en petit groupe (3-4)	en groupe	de classe	verbale	mathématique	visuelle	kinesthésique	musicale	interpersonnelle	intrapersonnelle	naturaliste
1	Un menu	4.1.3	D I A					*	▪	▪	▪			▪	▪	
3	Un sondage avec un partenaire	4.1.4, 4.1.5	D		*				▪	▪	▪	▪		▪	▪	
3	Nos préférences alimentaires	4.1.6-4.1.8	I		*				▪					▪	▪	
3	Sondage - La pizza	4.1.9, 4.1.10	A		*				▪	▪		▪		▪	▪	
4	Les quatre groupes alimentaires	4.1.11	D I	*		*			▪		▪			▪	▪	
4	Qu'est-ce qui est nutritif?	4.1.12	A	*					▪					▪	▪	
5	Le jeu « Les fruits » (mots inclus)	4.1.13	D I		*	*			▪	▪	▪	▪		▪		
5	Le jeu « Les fruits » (sans mots)	4.1.14	I		*	*			▪	▪	▪	▪		▪		
5	Le jeu « Les aliments » (gabarit)	4.1.15	D I A		*	*			▪	▪	▪	▪		▪		
5	Le jeu, sans titre (gabarit)	4.1.16	D I A		*	*			▪	▪	▪	▪		▪		
5	Les jeux « La marelle » et « Serpents et échelles »	(p. 68, 69)	D I A		*		*		▪	▪	▪	▪		▪		
6	La chanson « Je suis une pizza »	4.1.17	D					*	▪		▪	▪	▪			
6	La chanson « Je suis une pizza » Exercice de closure A	4.1.18	I	*					▪		▪	▪	▪		▪	
6	La chanson « Je suis une pizza » Exercice de closure B	4.1.19	A	*					▪		▪	▪	▪		▪	
7	Faisons une mini-pizza!	4.1.21	D I A					*	▪	▪	▪	▪		▪	▪	
8	La carte de recette	4.1.22	D I A					*	▪	▪	▪	▪		▪	▪	
8	M. Frégume, un bonhomme de nourriture	4.1.23	A	*					▪		▪	▪			▪	
10	Le vermicopostage	(p. 59)	D I A			*	*	*	▪	▪	▪	▪		▪		▪

Des activités et des jeux

Ce tableau indique une variété d'activités et de jeux qui peuvent être jouées dans les centres d'apprentissage. Il y a aussi des activités d'apprentissage coopératif qui se jouent bien avec toute la classe (divisée en groupes). Les directives de ces activités se trouvent aux pages suivantes.

			Activité…					Intelligences multiples							
Activité	Numéro	Page	individuelle	en dyade	en petit groupe (3–4)	en groupe	de classe	verbale	mathématique	visuelle	kinesthésique	musicale	interpersonnelle	intrapersonnelle	naturaliste
Bingo	1	62			*	*	*	▪		▪			▪		
Champs de bataille	2	63		*	*	*	*	▪	▪	▪			▪		
Autocorrection de casse-tête	3	64	*	*				▪	▪	▪	▪		▪		
Autocorrection : les phrases mélangées	4	66	*	*				▪		▪	▪		▪		
Jeopardy	5	67		*	*	*	*	▪		▪			▪		
Jeu de piège – La marelle	6	68		*	*	*	*	▪	▪	▪	▪		▪		
Serpents et échelles	7	69		*	*	*	*	▪	▪	▪	▪		▪		
Tic, Tac, Toe	8	69		*	*	*	*	▪	▪	▪			▪		
Panier de fruits en pâte à modeler	9	70	*	*		*		▪		▪	▪		▪		
Un remue-méninges	10	70				*		▪		▪			▪		
Les cartes éclair	11	71		*	*	*		▪		▪			▪		
Vrai ou faux	12	71			*	*		▪					▪		
Cercle intérieur et extérieur	13	72					*	▪		▪	▪		▪		
Mettez-vous en ligne!	14	73				*	*	▪		▪	▪		▪		
Dans le frigo	15	74		*	*			▪		▪	▪		▪		
Tous ensemble	16	75			*		*	▪		▪			▪		
Chasse aux gens	17	75					*	▪		▪	▪		▪		
La table ronde (écrit)	18	76			*		*	▪		▪			▪		
Qui suis-je?	19	76			*	*		▪		▪			▪		
L'art progressif	20	77					*	▪	▪	▪	▪		▪	▪	
Les fruits	21	78		*	*			▪		▪			▪		



Bingo

Il y a toutes sortes de jeux de Bingo qu'un enseignant peut acheter pour utiliser dans un centre d'apprentissage.

1) Donner aux élèves les cartes de Bingo.

2) À tour de rôle, les élèves pigent une carte et lisent à haute voix les mots.

3) Le but du jeu est soit de remplir la grille, soit de compléter une rangée horizontale, verticale ou diagonale.

Variantes :

a) Les élèves eux-mêmes peuvent faire leur propre carte de Bingo avec des grilles et une liste de vocabulaire disponible au centre d'apprentissage. (L'enseignant fournit les étiquettes avec les mots ou les images pour le tirage) Sur la carte de Bingo, les élèves collent leur choix d'images qui correspondent à la liste.

b) L'enseignant change les niveaux des attentes selon les groupes. Par exemple, les élèves plus avancés peuvent recevoir du vocabulaire plus difficile.

la pomme

l'orange
la pomme
le citron
la banane
la poire
les raisins
les bleuets



Champs de bataille

(Même principe que le jeu de *Battleship*.) Le jeu de Champs de bataille peut être joué par deux élèves. Pour modeler le jeu, la classe peut jouer contre l'enseignant. Le vocabulaire ciblé de l'alimentation est en haut de la grille et, à la gauche, il y a les sujets avec un verbe.

1) Chaque joueur reçoit la feuille « Champs de bataille » (p. A93, Annexe 4.3.1).

2) Chaque joueur place un « X » dans cinq des cases de la grille intitulée « Moi ».

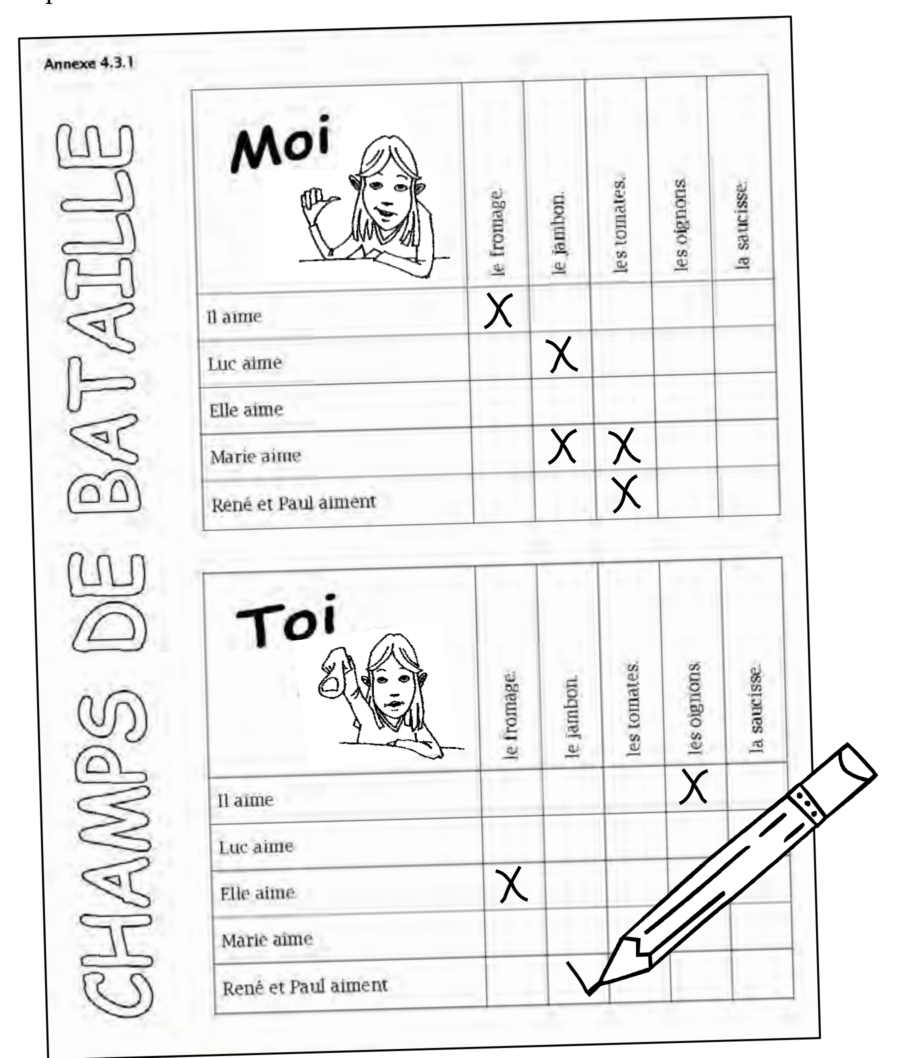
3) Chaque joueur essaie de deviner où l'autre a mis ses « X » en posant des questions à tour de rôle. Par exemple, « Est-ce que Marie aime le jambon? »

4) Le partenaire répond, « Non, Marie n'aime pas le jambon », et l'élève note la réponse dans la grille intitulée « Toi ».

5) Si la réponse est « oui », le joueur place un « X » dans la case appropriée et peut avoir un autre tour.

6) Le jeu se termine quand un joueur a identifié tous les objets de son partenaire.

Par exemple :



Annexe 4.3.1

CHAMPS DE BATAILLE

Moi	le fromage	le jambon	les tomates	les oignons	la saucisse
Il aime	X				
Luc aime		X			
Elle aime					
Marie aime		X	X		
René et Paul aiment			X		

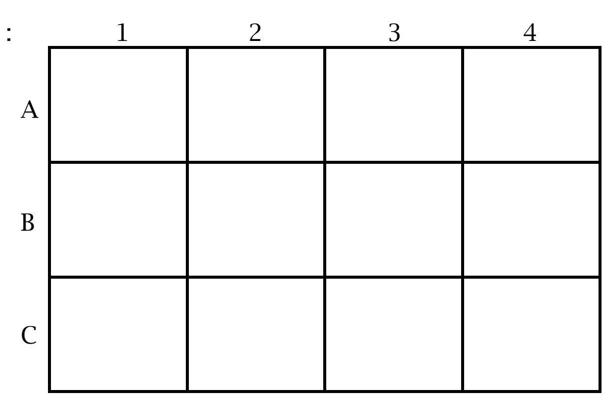
Toi	le fromage	le jambon	les tomates	les oignons	la saucisse
Il aime				X	
Luc aime					
Elle aime	X				
Marie aime					
René et Paul aiment					



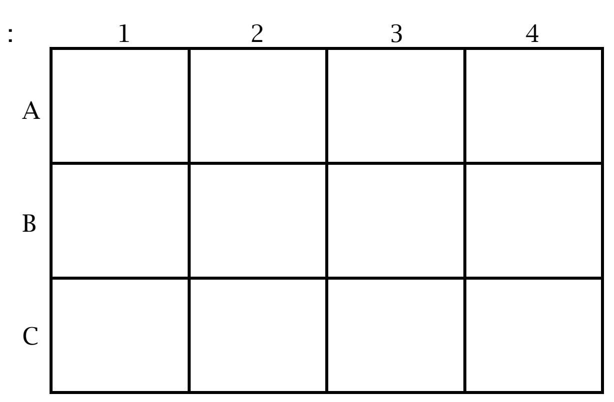
Autocorrection de casse-tête

1) Fournir à chaque élève deux grilles de 3 x 4 vides sur du papier cartonné.

Grille nº 1 :



Grille nº 2 :



2) Donner aux élèves les images des aliments et leurs noms.

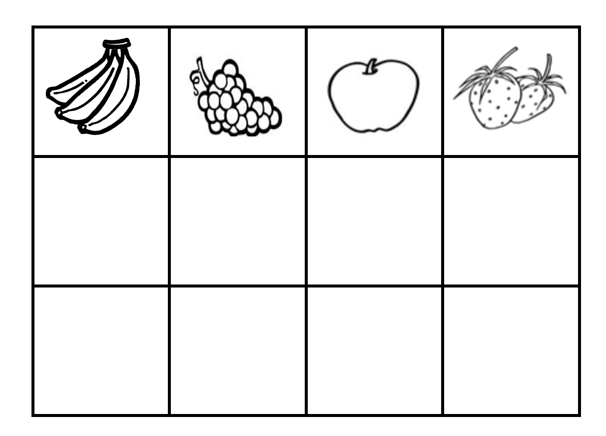
3) Demander aux élèves de découper les mots et de les coller dans les cases de la grille nº 1.

des fraises	**une pomme**	**des raisins**	**des bananes**

4) Dans les cases de la grille nº 2, demander aux élèves de coller l'image de aliment qui correspond (d'une façon inversée) au nom de la grille nº 1 (i.e. : le mot de la case 1A de la grille nº 1 correspond à l'image de case la 4A de la grille nº 2). (Un exemple des grilles complétées est à la p. A95, Annexe 4.3.3.)

Par exemple :

- « une pomme » (nº 1, case 2A) correspond à l'image d'une pomme (nº 2, case 3A)
- « des raisins » (nº 1, case 3A) correspond à l'image des raisins (nº 2, case 2A)
- « des bananes » (nº 1, case 4A) correspond à l'image d'une banane (nº 2, case 1A)

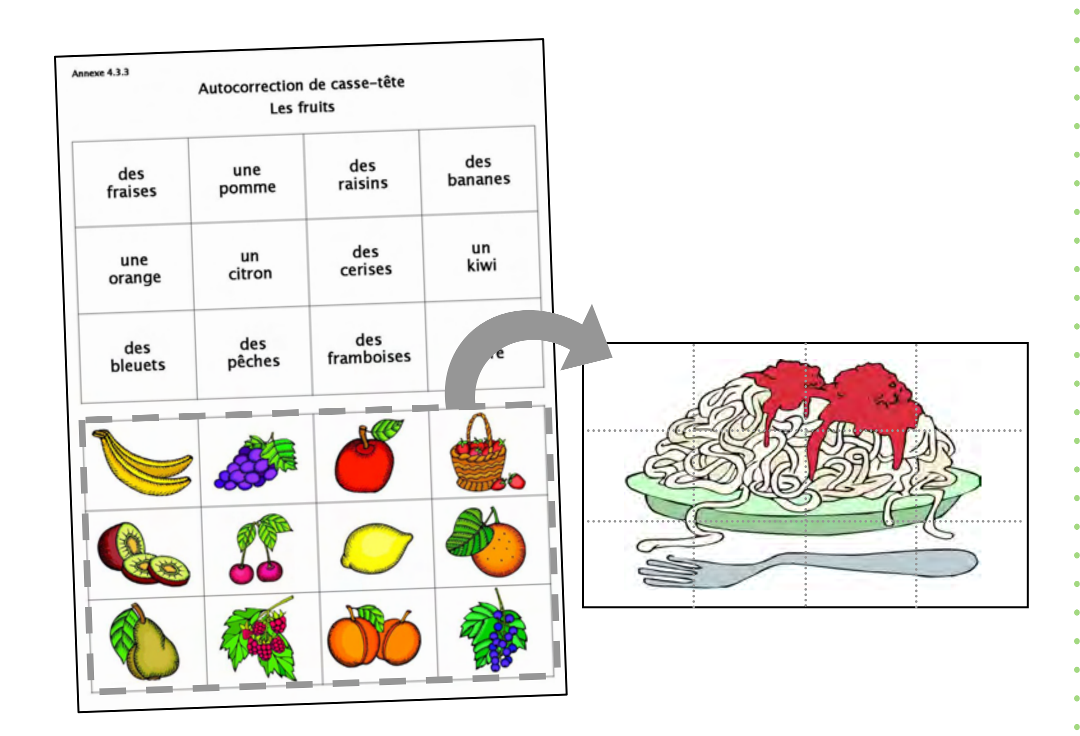


5) Au verso du papier cartonné de la grille nº 2, demander aux élèves de faire un grand dessin (p. ex. : leur mets préféré, leur dessert préféré).

6) Découper ce papier cartonné en carrés suivant les lignes de la grille.

7) Mettre la grille nº 2 (coupée) et la grille nº 1 (en entier) dans une enveloppe pour le centre d'apprentissage.

8) Au centre d'apprentissage, demander à l'élève d'assembler les pièces du casse-tête (grille nº 2) en consultant les mots de la grille nº 1. Par exemple, l'élève place l'image de la banane à la case 4A. Une fois que toutes les images sont placées, l'élève inverse les morceaux du casse-tête. Si l'élève a fait les bons liens entre les mots et les images, le dessin apparaîtra au complet.





Autocorrection : les phrases mélangées

1) Choisir des structures de phrases que les élèves doivent pratiquer. Par exemple, une phrase d'un dialogue qui se passe au restaurant : « Je vais vendre de la limonade. » Il est important de choisir une phrase qui ne répète pas de mots.

2) Écrire en grand un mot de félicitations sur un morceau de feuille en mousse ou de papier cartonné.



3) Compter le nombre de mots et de signes de ponctuation dans la phrase, p. ex. : *Je vais vendre de la limonade.* = ***7***

4) Découper la feuille en ***sept*** parties égales.

5) Inverser chaque partie sans changer l'ordre.

6) Écrire un morceau de la phrase sur chaque partie, ainsi que la ponctuation. Par exemple :

Je	***vais***	***vendre***	***de***	***la***	***limonade***	***.***

7) Et voilà, un casse-tête d'autocorrection! Placer le tout dans un sac en plastique. L'enseignant ou même l'élève peut faire plusieurs phrases.

8) Au centre d'apprentissage, l'élève essaie de reconstituer la phrase. Une fois terminé, l'élève inverse les pièces. Si les pièces sont bien placées, le mot de félicitations (p. ex. *Magnifique!*) apparaîtra.





Jeopardy

Ce jeu se joue avec au moins deux élèves.

1) Les joueurs reçoivent
   - des cartes éclair d'images de nourriture avec les mots au verso (p. A96, Annexe 4.3.4); ajouter la valeur de la carte en points au coin de la carte;
   - des cartes de chance (p. A100, Annexe 4.3.4);
   - une copie du vocabulaire de jeu (p. A51, Annexe 4.1.1);
   - une feuille de papier pour noter les points.

2) Les joueurs placent les images, face en-dessus, sur la table devant eux.

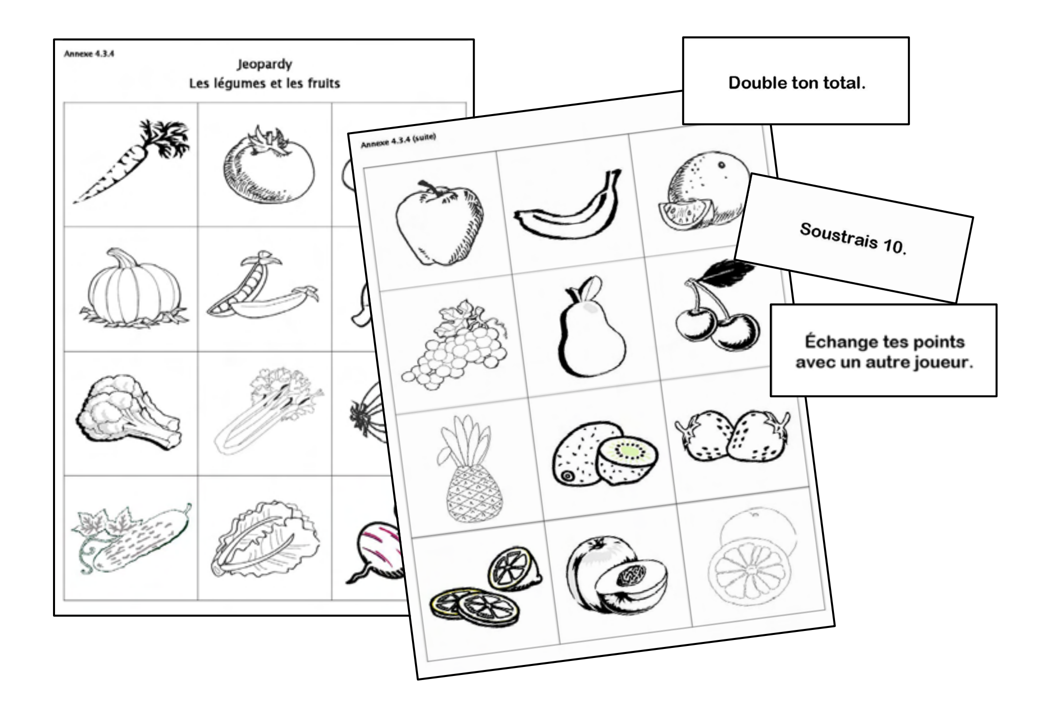
3) À tour de rôle, chaque joueur identifie à haute voix une image.

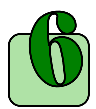
4) Ensuite, chaque joueur vérifie la réponse au verso de la carte éclair. Si l'élève a donné la bonne réponse, il reçoit le nombre de points indiqué sur la carte et pige une carte de chance. L'élève fait ce qui est indiqué sur la carte de chance.

   Voici les exemples de cartes de chance :
   - Double ton total.
   - Divise par 2.
   - Soustrais 10.
   - Multiplie par 4.
   - Additionne 20.
   - Tombe en faillite.
   - Donne 20 points à un autre joueur.
   - Échange tes points avec un autre joueur.

5) Le jeu se termine une fois que toutes les cartes éclair ont été choisies.

Variante :
Pour les élèves plus avancés, utiliser des phrases complètes au lieu des mots à l'inverse des images. Par exemple : La banane est sur la table.





Jeu de piège – La marelle

Ce jeu est un mélange des jeux d'échecs, la concentration (jeu de mémoire) et la marelle. Le jeu de piège ou la marelle est joué avec trois élèves ou plus. Même la classe, divisée en deux équipes, peut y participer. Il est nécessaire de démontrer ce jeu à la classe avant de le jouer en petit groupe.

1) Utiliser 40 cartes éclair d'images des aliments (avec les mots au verso pour vérifier la bonne réponse). Voir p. A96-A99, Annexe 4.3.4 pour des exemples de cartes éclair.

2) Préparer une grande grille de cinq cases par huit cases, soit sur une feuille de papier soit sur le plancher avec du ruban. (C'est plus amusant si la grille est faite sur le plancher avec du ruban parce que ceci devient un jeu kinesthésique.) Ce jeu peut aussi se faire sur une feuille de papier en utilisant un jeton pour avancer ou traverser la grille.

3) Identifier le joueur qui sera le chef d'équipe du jeu.

4) Sur une feuille qui contient une grille, le chef d'équipe indique les pièges en plaçant les « X » dans les cases. Voir l'exemple de la feuille de piège à droite.

5) Ensuite, dans chaque case de la grande grille, le chef d'équipe place une carte éclair avec l'image face au-dessus.

6) Expliquer le jeu aux élèves en indiquant que le but est de traverser la grille du bas jusqu'en haut. Ils identifient les images pour avancer.

7) L'équipe ou l'élève qui commence choisit la première case en nommant l'image de cette case. (Tous les membres de l'équipe peuvent s'entraider.) S'il réussit, il continue d'avancer tout droit, verticalement, horizontalement ou diagonalement.

40 X	39	38 X	37	36 X
31	32 X	33	34 X	35
30	29	28 X	27	26
21 X	22	23 X	24	25 X
20	19 X	18	17 X	16
11	12	13 X	14	15
10 X	9	8	7 X	6
1	2 X	3 X	4	5

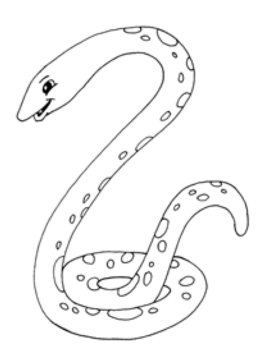
8) Si l'élève aboutit sur une case avec un piège, le chef d'équipe sonne la cloche et c'est le tour de l'autre équipe ou de l'autre joueur.

9) Le prochain participant peut choisir les mêmes images que les autres, mais cette fois-ci, en évitant les pièges.

10) Le jeu se termine quand un joueur réussit à traverser toute la grille sans sauter sur un piège.



Serpents et échelles



1) Fournir un dé et une grille (comme celle du jeu de piège à la page précédente). Les cases de la grille doivent être numérotées et contiennent les cartes éclair des images des aliments. Sur la grille, placer les serpents et les échelles en plastique ou en papier (faits par les élèves ou l'enseignant). (Voir p. A101, Annexe 4.3.5.)



2) Expliquer le jeu au groupe.

3) Les joueurs à tour de rôle jettent le dé et avancent du nombre de cases indiqué sur le dé en allant de 1 à 40. Le joueur identifie l'image sur la case. S'il n'a pas bien répondu, il manque son tour.

4) Si un joueur aboutit sur une case représentant le bas d'une échelle, il monte l'échelle. L'échelle permet de monter seulement.

5) Si un joueur aboutit sur une case représentant la queue d'un serpent, il descend le serpent. Le serpent permet de descendre seulement.



Tic, Tac, Toe

Voici une version de *Tic Tac Toe.*

1) Créer une grille de trois cases par trois cases sur une grande feuille ou sur le tapis (avec du ruban). Placer les cartes éclair des images (avec les mots au verso) dans les neuf cases.

2) L'enseignant fournit une enveloppe qui contient des petits papiers avec les chiffres 1 à 9. Il peut aussi utiliser un jeu de cartes où l'as est 1.



3) Donner les lettres « X » à un élève/groupe et les lettres « O » au deuxième élève/groupe.

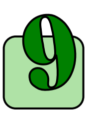
4) À tour de rôle, les élèves tirent au hasard un chiffre de l'enveloppe ou une carte de la main de l'enseignant. Ce chiffre identifie la case qui contient l'image dont il doit identifier.

5) Si l'élève réussit à bien nommer l'image, il peut placer sa lettre (« X » ou « O ») dans cette case.

6) L'élève qui gagne est celui qui aura fait une rangée de trois « X » ou « O ».

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Variante :
Au lieu de piger un numéro, les élèves peuvent choisir leur case en disant, par exemple, « Je veux la case 7, s.t.p. »

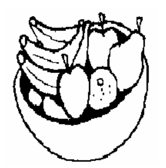


Panier de fruits en pâte à modeler

L'élève crée un panier de fruits avec de la pâte à modeler. L'enseignant peut mettre quelques serviettes humides à la table pour que les élèves puissent s'essuyer les mains avant de continuer au prochain centre. Tous les niveaux font la même activité mais les attentes seront différentes pour l'écrit et la présentation orale.



Un remue-méninges : les activités coopératives*



En équipes de quatre, donner une expression d'encouragement (ou d'autres citées à la p. 71) à chaque personne, par exemple :

Personne A – *Allons-y!*
Personne B – *Soyons différents!*
Personne C – *Ajoutons quelque chose!*
Personne D – *C'est une bonne idée!*

Activité A :

« Vous avez 100 $ pour acheter de la nourriture au supermarché. Qu'est-ce que vous allez acheter? » (L'enseignant peut demander aux élèves d'apporter des circulaires de supermarché pour qu'ils connaissent les coûts des aliments.)

1) Chaque personne écrit sa liste de nourriture sur une feuille de papier.
2) Ensuite, l'équipe discute les choix des membres et crée une liste finale. Durant la discussion, les membres utilisent les expressions d'encouragement qui leur ont été désignées.
3) Ensemble, l'équipe fait un dessin de leurs achats prévus mais chaque membre utilise un feutre d'une couleur différente.
4) Finalement, la *personne C* présente oralement le dessin devant toute la classe.

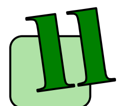
Activité B :

Les équipes créeront une liste de questions d'interview au sujet de l'alimentation dans le but de connaître un élève de la classe.

1) Chaque élève écrit deux questions.
2) L'équipe fait un remue-méninges des questions d'alimentation dans le but d'interviewer un membre d'un autre groupe. Chaque membre offre au moins deux questions. Il est encouragé de créer des questions bizarres, par exemple : « Est-ce que tu aimes manger de la pizza avec de la crème glacée? » Durant la discussion, les membres utilisent les expressions d'encouragement (ci-dessus) qu'ils leur ont été désignées.
3) Ensuite, deux équipes se réunissent pour s'interviewer. *Personne A* pose ses deux questions à *Personne A* de l'autre équipe, etc. Les réponses doivent être en phrases complètes, par exemple : « Non, je n'aime pas la pizza avec de la crème glacée. » Les autres membres écoutent attentivement et, de temps à autre, utilisent les expressions d'encouragement.

Équipe 1		Équipe 2
Personne A	avec	Personne A
Personne B	avec	Personne B
Personne C	avec	Personne C
Personne D	avec	Personne D

* Adapté de Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993. Reproduit avec la permission de Kagan Publishing, www.kaganonline.com. Tous droits réservés.



Les cartes éclair*

Faire un remue-méninges des phrases d'encouragement avec la classe. Créer une affiche avec ces phrases.

Exemples de phrases d'encouragement :

Bravo!	*Intéressant!*	*Très bien!*	*Bien fait!*
Unique!	*Incroyable!*	*Excellent!*	*Chouette!*
Fantastique!	*Super!*	*Créatif!*	*Bon!*
Super bon!	*C'est beau!*	*Parfait!*	

Premier jeu : Beaucoup d'indices

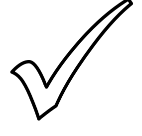
1) Mettre les élèves en partenaires. *Personne A* est le tuteur et *personne B* est la tutelle.
2) *Personne A* montre l'image de sa carte éclair.
3) Ensuite, il montre les mots au verso de la carte et les lit à haute voix.
4) *Personne A* montre encore l'image.
5) En regardant l'image, *personne B* identifie l'image.
6) Si *personne B* a la bonne réponse, *personne A* donne la carte à *personne B* en disant une phrase d'encouragement!
7) Si non, *personne A* dit la bonne réponse à *personne B* et garde la carte.
8) Une fois que *personne B* a gagné toutes ces cartes, *personne A* et *B* échangent de rôles.

Variantes :

– Utiliser des cartes éclair de verbes – un côté avec l'infinitif et un pronom (ex. : manger, je) et l'autre côté avec la conjugaison (ex. : Je mange.) Choisir toujours les verbes en contexte du thème.
– *Personne A* montre seulement le côté de la carte avec l'image. *Personne B* donne la bonne réponse. C'est plus difficile!



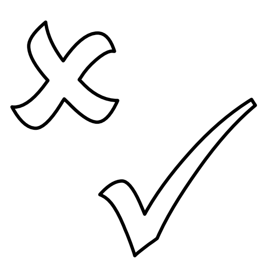
Vrai ou faux*



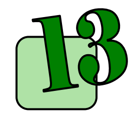
1) Mettre les élèves en équipes de quatre.
2) Chaque participant écrit trois phrases : deux qui sont vraies et une qui est fausse.
3) Ensuite, le participant lit ses phrases à haute voix et les autres identifient la phrase qui est fausse.

   Par exemple :

   J'aime manger du brocoli.
   J'adore la pizza.
   Je déteste le jus de pomme.



* Adapté de Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993. Reproduit avec la permission de Kagan Publishing, www.kaganonline.com. Tous droits réservés.



Cercle intérieur et extérieur*

1) Diviser la classe en deux groupes.
2) Un groupe d'élèves forme un cercle intérieur faisant face vers l'extérieur.
3) L'autre groupe forme un cercle autour du premier cercle et fait face vers l'intérieur. Tous les élèves feront face à quelqu'un.
4) Suivant les directives de l'enseignant, l'élève du cercle intérieur se présente et pose une question (au sujet de la nourriture) à la personne en face. Par exemple : « Bonjour. Je m'appelle Julie. Est-ce que tu aimes les champignons? » Le partenaire répond à la question en phrase complète : « Je n'aime pas les champignons. »
5) Les partenaires peuvent utiliser une phrase d'encouragement à la p. 71.
6) Selon la directive de l'enseignant, le cercle se déplace et le processus recommence.

Variante A : Les verbes

1) Chaque personne crée une carte éclair. Sur un côté, il y a l'infinitif d'un verbe et un pronom (p. ex. : adorer, je). Au verso de la carte, il y a le pronom avec la conjugaison du verbe (p. ex. : j'adore). Il importe que la grammaire soit toujours intégrée au thème. Dans le contexte de l'alimentation, l'enseignant emploie les verbes que la classe est en train d'étudier, p. ex. : *manger, aimer, détester, préparer, faire.*
2) À tour de rôle, les partenaires montrent leur carte et conjuguent le verbe de l'autre.
3) Une fois que la réponse est donnée, elle peut être vérifiée.
4) Continuer en suivant les étapes 5 et 6 ci-haut.

Variante B : L'alimentation

1) Chaque personne crée une carte éclair. Sur un côté, il y a une photo ou un dessin d'un aliment. Au verso, il y a le mot.
2) À tour de rôle, les partenaires montrent leur carte et identifient l'image de l'autre.
3) Une fois que la réponse est donnée, elle peut être vérifiée.
4) Continuer en suivant les étapes 5 et 6 ci-haut.



* Adapté de Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993. Reproduit avec la permission de Kagan Publishing, www.kaganonline.com.



Mettez-vous en ligne!*

Demander aux élèves de se mettre en ligne d'après les directives données ci-dessous. Durant ces exercices, les élèves doivent parler en français ou utiliser des gestes. Pas d'anglais!

En faisant un remue-méninges, écrire au tableau le vocabulaire nécessaire pour accomplir les tâches suivantes.

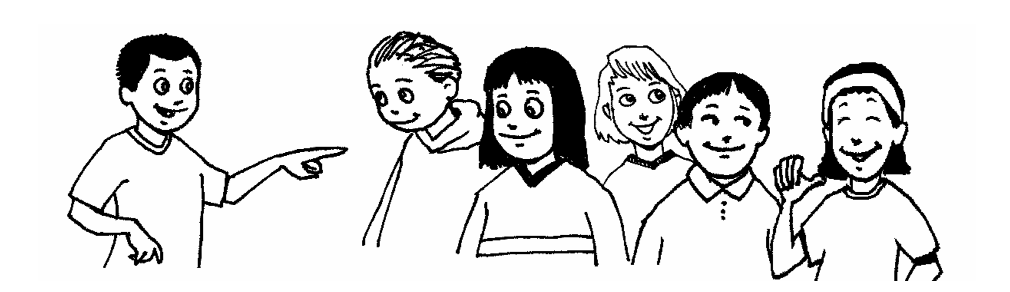
Par exemple : *Excuse-moi.*
Je suis devant toi.
Tu es devant lui/elle.
Je suis derrière toi.
Tu es derrière lui/elle.
Je vais ici.
Tu vas là.

En ordre Alphabétique

1) « Mettez-vous en ligne alphabétique selon votre fruit favori (votre légume favori, votre dessert favori, etc.). »

2) « Posez la question : "Quel est ton fruit favori?" Répondez en phrases complètes. Par exemple, "Mon fruit favori est une orange." »

3) Variation : L'enseignant peut demander aux élèves de se mettre en ligne de la lettre *z* à la lettre *a.*



* Adapté de Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993. Reproduit avec la permission de Kagan Publishing, www.kaganonline.com. Tous droits réservés.



Dans le frigo

1) Préparer plusieurs copies
   - de l'image d'un frigo avec la porte ouverte (p. A102, Annexe 4.3.6);
   - de 20 images d'aliments (p. ex. : pommes, oranges, lait, céleri, fromage, etc.);
   - d'une liste de noms de ces aliments.

2) Regrouper les élèves en partenaires.

3) Donner à *Personne A* la liste des 20 aliments disponibles et à *Personne B* les images du frigo et des aliments.

4) Demander aux partenaires de créer une cloison (ex. : un cartable) entre eux pour qu'ils ne voient pas le travail de l'autre.

5) *Personne A* rédige une liste de six aliments à mettre dans le frigo. *Personne A* dit « Dans le frigo chez moi, il y a *des oranges.* »

6) Ensuite, *Personne B* place l'image de l'aliment nommé dans le frigo.

7) Les étapes 5 et 6 se répètent jusqu'à ce que tous les aliments de la liste de *Personne A* soient nommés.

8) Pour terminer, les partenaires enlèvent la cloison pour comparer la liste des aliments aux images placées dans le frigo.

9) Pour les élèves plus avancés, l'enseignant peut leur demander de décrire exactement où les aliments se situent dans le frigo en utilisant les prépositions. Par exemple : *Personne A* dit « Les pommes sont à la droite des oranges. »





16 Tous ensemble

1) Mettre les élèves en groupe de quatre.

2) Chaque membre du groupe choisit une lettre A, B, C ou D.

3) L'enseignant annonce une lettre et pose une question qui génère une réponse courte (p. ex. : « Est-ce qu'il y a des anchois sur ta pizza? ») ou une réponse « vrai ou faux » (p. ex. : « Vrai ou faux : La pizza est un plat chinois. »)

4) Les élèves qui ont la lettre annoncée répondent à la question. Ils peuvent consulter leur groupe.

5) Les étapes 3 et 4 se répètent jusqu'à ce que toutes les lettres soient annoncées.

Variantes :

- Révision des verbes en contexte du thème : Au lieu de poser une question, l'enseignant donne l'infinitif d'un verbe et le pronom (p. ex. : couper, elle). L'élève conjugue le verbe.
- Révision du vocabulaire : Au lieu de poser une question, l'enseignant montre un transparent ou une image d'un plat du jour. L'élève identifie l'image.
- Les élèves répondent
  - en mettant le pouce en haut ou en bas pour une question « vrai ou faux »;
  - par écrit au tableau;
  - en écrivant en phrase complète;
  - en utilisant une bonne orthographe.



17 Chasse aux gens

1) Chaque élève crée un sondage pour la « Chasse aux gens ». Il écrit cinq phrases au sujet de l'alimentation des personnes. Par exemple :

Je déteste *la laitue*.	Julie
Je n'aime pas *le fromage*.	
Je prépare *mon sandwich*.	Vincent
J'aime *le chocolat chaud*.	Gérard
J'ai *un goûter après l'école*.	

2) Ensuite, les élèves circulent dans la classe pour chercher des personnes qui correspondent aux énoncés du sondage et qui signeront leur feuille. (Les personnes ne peuvent signer qu'une fois par feuille.) Les élèves parlent en français en tout temps.

3) En groupes de quatre et à tour de rôle, les élèves partagent leurs découvertes.



18 La table ronde (écrit)

1) Diviser la classe en équipe de quatre.

2) Chaque équipe a une feuille de papier et un stylo.

3) L'enseignant pose une question qui pourrait avoir plusieurs réponses.
Par exemple :
« Nommez tous les fruits que vous connaissez. »
« Nommez tous les légumes qu'on trouve au Canada. »

4) Il est important que chaque membre écrive à son tour.

5) Les élèves arrêtent d'écrire quand l'enseignant dit, « Arrêtez ».

6) Les équipes lisent leur liste à haute voix et l'enseignant note le nombre de mots qui répondent à la question. L'équipe avec le plus grand nombre gagne.

Variante :
Pour un niveau plus avancé, les autres membres ne peuvent pas aider celui qui répond à la question.



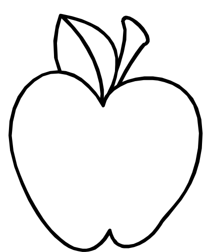
19 Qui suis-je?

1) Chaque groupe a une image d'un aliment.

2) À tour de rôle, chaque membre du groupe écrit une phrase complète décrivant l'aliment sans le nommer (i.e. : une image = quatre membres = quatre phrases).

Exemples de phrases pour l'image d'une pomme :

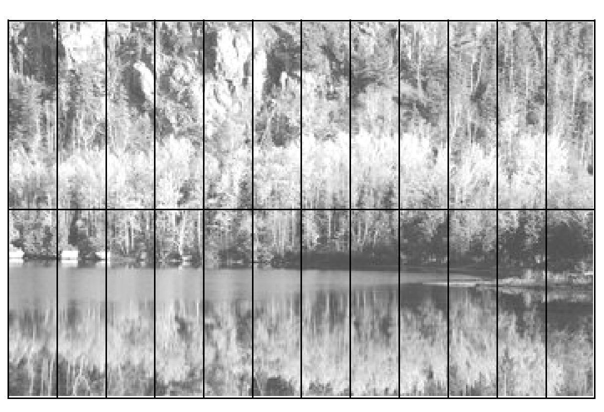
Je suis ronde. Je suis rouge ou verte.
Je suis sucrée. Je suis un fruit.



3) Les indices sans image sont ensuite passés à un autre groupe qui devra deviner l'aliment.

4) L'image est dévoilée à la fin de l'exercice pour confirmer la réponse.

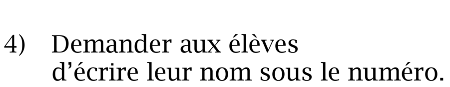
20 L'art progressif



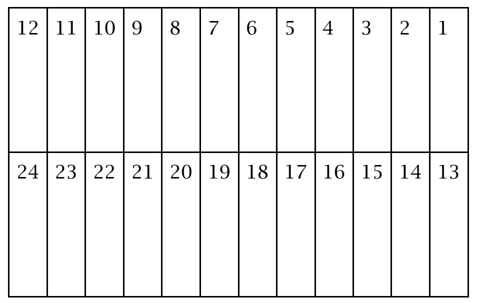
1) Faire une photocopie agrandie (11x17) d'un dessin qui a beaucoup de détails.

2) Diviser le dessin en 24 sections (dépendant du nombre d'élèves) et numéroter chaque section au verso du dessin.

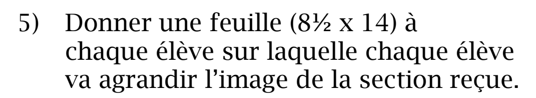
3) Découper les sections et passer une section à chaque élève.



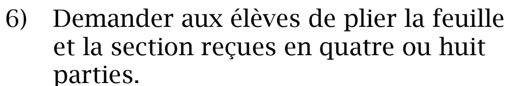
4) Demander aux élèves d'écrire leur nom sous le numéro.



12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13



5) Donner une feuille (8½ x 14) à chaque élève sur laquelle chaque élève va agrandir l'image de la section reçue.



6) Demander aux élèves de plier la feuille et la section reçues en quatre ou huit parties.



7) Discuter avec la classe comment ils vont agrandir chaque partie (combien de fois – un peu de mathématiques).

8) Placer les élèves par ordre chronologique suivant l'ordre de la grille ci-incluse.

9) Demander aux élèves de dessiner très légèrement avec un crayon, les lignes et les formes importantes.

10) Demander aux élèves si leur dessin s'agence bien avec celui de leurs voisins (les élèves ajustent leur dessin au besoin.)

11) Les élèves colorent avec les pastels.

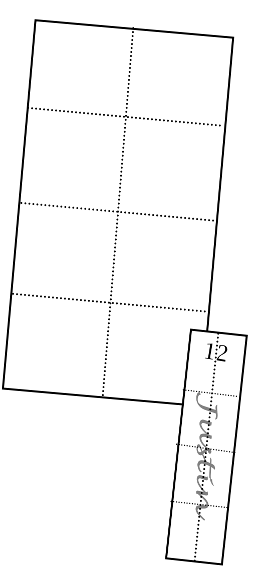
12) Ramasser les feuilles des élèves.

13) Coller-les avec du ruban.

14) Discuter le dessin avec la classe ou demander aux élèves d'écrire au sujet de leur dessin. Par exemple :

> Voici ma contribution.
> J'ai les couleurs *bleu, vert, brun et noir*
> et les lignes *ondulées et épaisses*.
> J'ai aussi les formes *ovale et rectangle*.
> Mon dessin démontre *le bord d'un étang*.

12 Justin



21 Les fruits

Le jeu « Les fruits » se joue avec 2 à 4 joueurs.

1) Fournir la feuille de jeu (p. A65, Annexe 4.1.13, ou p. A66, Annexe 4.1.14), un dé et des pions.

2) À tour de rôle, les joueurs lancent le dé et avancent du nombre de cases indiqué sur le dé.

3) L'élève identifie le nom du fruit indiqué dans sa case en utilisant la structure « C'est le/la _____. » ou « Ce sont les _____. »

4) Si l'élève a raison, il peut rester sur la case où il est atterri. (Les autres membres du groupe peuvent vérifier si l'élève a donné la bonne réponse. L'enseignant est toujours en train de circuler et observer les joueurs. L'enseignant peut aussi fournir le corrigé du jeu.)

5) Si l'élève a tort, il recule deux cases ou manque le prochain tour.

6) Le premier joueur qui se rend à « l'arrivée » est le gagnant.

Variantes :

– L'élève change les articles définis (*le, la, les*) aux articles indéfinis (*un, une, des*) : « C'est un/une _____. » ou « Ce sont des _____. »

– L'élève répond à la question posée par un élève dans le groupe. Par exemple : « Est-ce que tu aimes les bleuets? » « Non, je n'aime pas les bleuets. »



Les ressources

Les livres débutants

De bons fruits, Collection Lire tôt, Les Éditions Passe-Temps

La crème glacée, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Les goûters de fête, Collection Zap sciences, Groupe Beauchemin

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

J'ai faim, Collection Étincelle, Thomson Duval

J'aime le français, « Les fruits », Collection Avec les yeux du cœur, Les Éditions La pensée, Inc.

J'aime le français, « Les légumes », Collection Avec les yeux du cœur, La pensée, Inc.

Je fais un mélange, Collection Zap sciences, Groupe Beauchemin

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Le nombre sept, Collection Chenelière Mathématiques, Les Éditions de la Chenelière

Les pommes, Collection Étincelle, Thomson Duval

Qu'est-ce que je mange?, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Qu'est-ce qu'on mange?, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

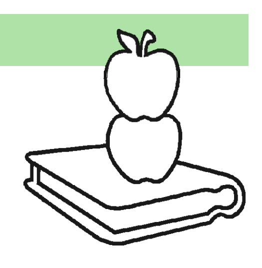
Qu'est-ce qu'on mange?, Collection Étincelle, Thomson Duval

Salade de fruits, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mes sandwichs, Collection Alpha-jeune, Scholastic

Une visite au marché, Collection Lire tôt, Les Éditions Passe-Temps

Les livres intermédiaires



Nos aliments préférés, Collection Alpha-monde, Scholastic

Le beurre, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Dans nos boîtes-repas, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Des bons légumes, Collection Petits Curieux, ERPI

Mon déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

D'où vient ton déjeuner?, Collection Petits Curieux, ERPI *Le hamburger,* Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mon hamburger, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Je prépare le déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

La meilleure pizza du monde, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mon lait fouetté du chocolat, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Une pizza parfaite, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Qui a faim?, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Les livres avancés

Aidons grand-maman, Collection Envol en littératie, Scholastic

Une alimentation saine, Collection En avant, Scholastic

Mon anniversaire, Collection Colorissimo,
Groupe Modulo/Thomson

Bon Appétit, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Des bons légumes, Collection Petits Curieux, ERPI

Café Lorraine, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Comment fait-on du yogourt?, Collection Zénith Lecture Partagée – Ensemble AA, Les Éditions de la Chenelière

Dans nos boîtes-repas, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

D'où vient ton déjeuner?, Collection Petits Curieux, ERPI

Faisons de la crème glacée, Collection Envol en littératie, Scholastic

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Je prépare le déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Mon déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Gus et Mona font une tarte, Collection Moka, Groupe Modulo/Thomson

Le lait de la vache, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

La liste de provisions, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

On prépare un dîner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Pedro au marché, Collection Moka, Groupe Modulo/Thomson

Une pizza parfaite, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Les plantes qu'on mange, Collection En avant, Scholastic

Quel Buffet, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Qui a faim?, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un sondage sur les bagels, Collection Zénith Lecture Partagée – Ensemble AA, Les Éditions de la Chenelière

La soupe aux cailloux, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Le souper, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

La transformation des aliments, Collection En avant, Scholastic

Toutes ces ressources sont disponibles à la
Direction des ressources éducatives françaises (DREF),
200 avenue de la Cathédrale, Salle 0140, Saint-Boniface, Manitoba;
téléphone : 204 945-8594; sans frais : 1 800 667-2950;
adresse courriel : dref@gov.mb.ca; site Web : <www.dref.mb.ca>.

Les chansons

Artiste
Titre de l'album, « Chanson »

Alexandre le clown
*Une salade de fruits**, « Une salade de fruits »

Carmen Champagne
Une voix pour les enfants, « Un bon chocolat chaud »

Charlotte Diamond
Qu'il y ait toujours le soleil, « Je suis une pizza »,
« Les sandwichs »

Greg LeRock
Encore/Gregg LeRock, « La pizza »

Henri Dès
Cache cache Volume 2, « Au marché »
La glace au citron, « J'ai plus faim »
Henri Dès Volume 5, « Le chocolat »

Jacquot Duchesneau
*Curriculum-based songs for French, Volume 2/Jacquot**,
« Qu'est-ce qu'il y a à manger ? »

Matt Maxwell
Quand tu seras grand, « Qu'est-ce que tu veux manger? »
Le loup du nord, « Le café crocodile »
Créer un monde de paix, « Je suis un chef »

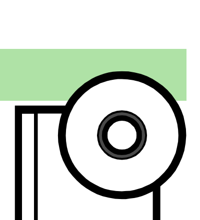
Sue Fenton, C.C. Couch, Teddy Irwin
*Oh là, là! Sing your way to French Level 1, Part 2**, « Au café du coquelicot »,
« Faisons les courses »
*Oh là, là! Sing your way to French Level 1, Part 1**, « Qui a volé le jambon? »

Suzanne Pinel
Camera 2, « Au marché »
L'album de Marie Soleil, « Au marché » (vidéo)
Une girafe à l'école, « Au supermarché »



Tracy Ayotte-Irwin et Sara Jordan
*Bilingual songs: English-French, Vol. 1**, « La nourriture »

Les CD-ROM



Picto cuisine! Mes découvertes avec Picto le robot,
Marie-Claude Lussier, Alexandre Ayotte

La ferme de Tournicoti, Andre Vandal, Renée Leblanc,
Veronica Gill, Raymond Leblanc

Explore ta planète! Delphine Santerre, Mustapha Wafra



* cet album a un cahier d'activités d'accompagnement



Les sites Web

Il y a beaucoup de sites sur Internet où l'enseignant de Français de base peut se brancher! Il est important de se rappeler que :

- quelques sites ne sont pas toujours convenables pour les élèves; vérifier-les avant de leur dire de s'y brancher;
- les sites changent, augmentent, disparaissent...

Ce document offre seulement un échantillon; c'est à l'enseignant de se tenir à jour.

Sites gouvernementaux manitobains :

Nouvelles de Français de base	<www.edu.gov.mb.ca/m12/index.html>
Bureau de l'éducation française (BEF)	<www.edu.gov.mb.ca/m12/index.html>
Coup d'œil sur l'année	<www.ateliers.mb.ca>
Year at a Glance (YAG)	<https://www4.edu.gov.mb.ca/workshops/>
Direction des ressources éducatives françaises (DREF)	<www.dref.mb.ca>

Sites d'autres organismes et associations :

Association manitobaine des professeurs de français (AMPF)	<www.matf.ca>
Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)	<www.caslt.org>
American Association of Teachers of French (AATF)	<www.frenchteachers.org>
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)	<www.actfl.org>
Canadian Parents for French (CPF)	<www.cpf.ca> (national) <www.cpfmb.com> (au Manitoba)
French for Life	<www.frenchforlife.ca>
La société franco-manitobaine (SFM)	<www.franco.manitobain.org>

Sites de ressources pour enseignants et d’activités pour élèves :

Une variété d'activités et de ressources	<www.langcanada.ca>
Grand dictionnaire terminologique	<www.granddictionnaire.com>
Le dictionnaire	<www.le-dictionnaire.com>
Radio-Canada, Zone jeunesse	<www.radio-canada.ca/jeunesse/>
On-line French-English Dictionary	<www.french-linguistics.co.uk/dictionary>
FSL Activities with M. Renaud	<www.fslactivities.sd61.bc.ca>
Des projets créatifs	<www.teacherweb.com/TX/Cadwallader/cchavez/>
Une longue liste de sites Web	<www.sitesforteachers.com>
Faire les cartes éclair	<www.senteacher.org>
Faires les grilles	<www.eduplace.com/graphicorganizer>
Les activités et des jeux	<www.quia.com> <www.linguascope.com> <www.primaryresources.co.uk> <www.zut.org.uk> (gratuit de 16h à 9h)

L'alimentation :

Un dictionnaire illustré anglais-français, *Little Explorers*
<www.enchantedlearning.com/languages/french/subjects/food.shtml>

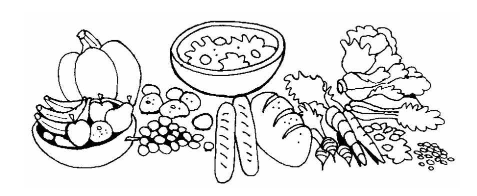
Les signets de Diane
<www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/themes/themes.htm>

Des jeux
<www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/pre-scolaire.htm>

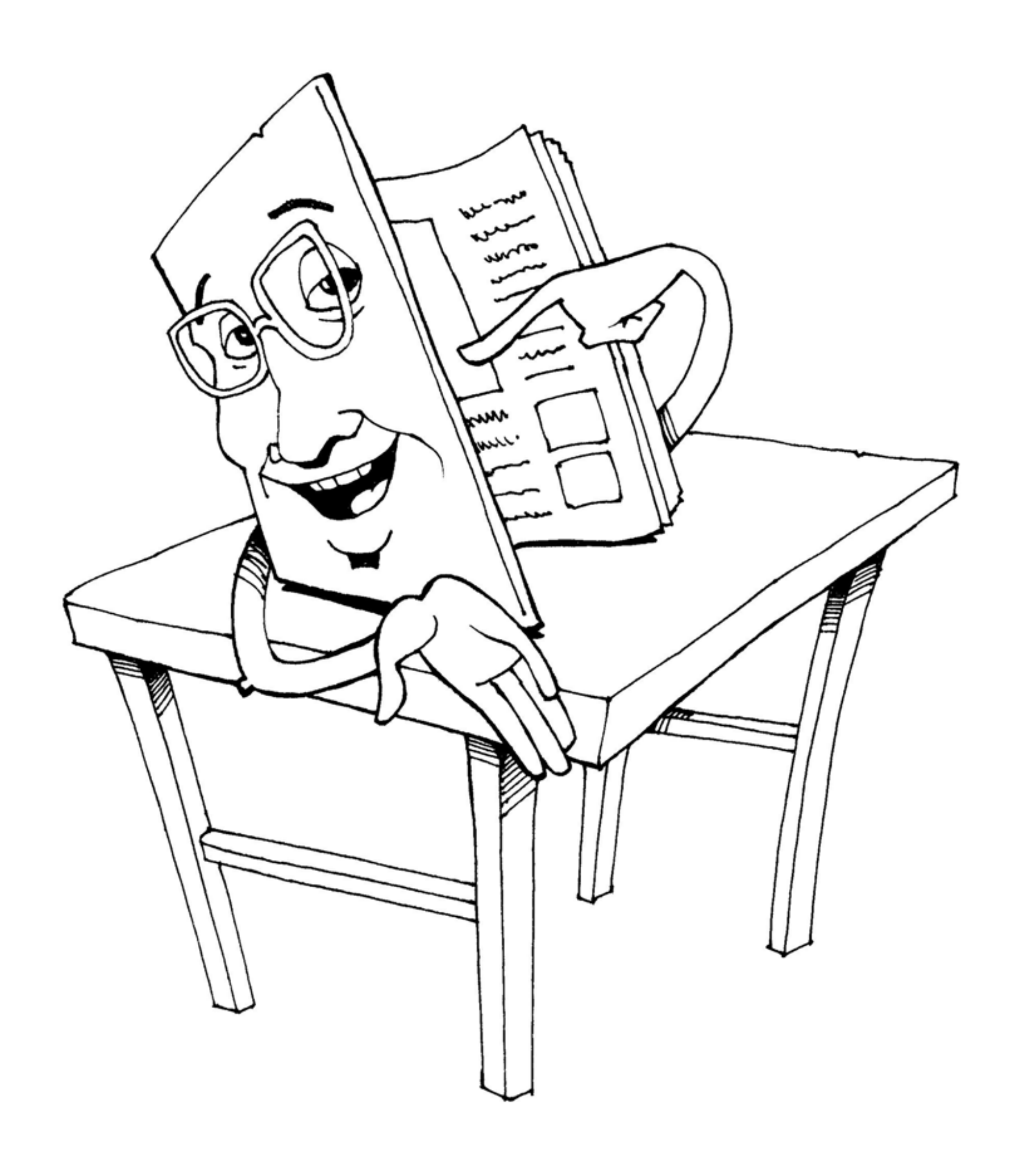
Les recettes
<www.cuisineaz.com>
<www.recettes.qc.ca>

Comptines, chansons et poésies de fruits, légumes et autres nourritures
<www.momes.net/comptines/comptines-nourritures.html>

Le menu français : les expressions et la terminologie
<www.french-linguistics.co.uk/phrase_book/en/food_menu_terms.html>



GLOSSAIRE*



* Ce glossaire a été adapté d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.

Atelier — Bloc de temps ininterrompu inscrit à l'horaire et destiné à un contexte authentique d'apprentissage-enseignement — expériences et enseignement destinés à l'ensemble de la classe, petits groupes effectuant de la pratique guidée, enseignement stratégique, exploration-recherche ou travail autonome, réactions aux textes et réflexion.

Autoévaluation — Ensemble de critères qui permet à l'élève d'observer ses propres apprentissages dans le but d'identifier ses forces et ses faiblesses ainsi que l'origine de ses lacunes; de réfléchir sur les stratégies qui lui sont favorables et de formuler un plan d'action pour améliorer ses apprentissages. En impliquant l'élève dans sa propre évaluation, il devient plus motivé et plus autonome.

Classes à niveaux multiples — Au Manitoba, classes axées sur l'élève, dans lesquelles les élèves de deux années scolaires ou plus apprennent ensemble et bénéficient de l'enseignement du même enseignant durant deux ans ou plus.

Communauté apprenante — Existe grâce à une relation de confiance qui se développe avec le temps entre les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents à mesure qu'ils s'engagent tous dans l'apprentissage et dans l'enseignement dans la classe à niveaux multiples.

Connaissance du processus d'évaluation — Compréhension commune, par les partenaires de la communauté apprenante, du processus d'évaluation qui s'appuie sur la recherche bien-fondée.

Continuum d'apprentissages — La représentation (complète ou partielle) des apprenants dans une classe à niveaux multiples le long d'un continuum d'apprentissages de la maternelle à la 8e année, qui évolue naturellement à la suite des évaluations formatives. Quand les enseignants réfléchissent au continuum d'apprentissages, ils disposent d'un guide pour différencier l'enseignement dans la classe à niveaux multiples. Les « années scolaires » peuvent devenir des repères dans le continuum d'apprentissages, ce qui facilite la communication des résultats des évaluations sommatives aux parents.

Continuums qui présentent le développement de l'élève — Outils d'évaluation qui décrivent les comportements observables (connaissances, habiletés, stratégies et attitudes) au cours des processus d'apprentissage ou des performances authentiques. Les continuums dessinent le portrait de la croissance et des réalisations des élèves à différents moments de l'année. Ils peuvent être utilisés par les élèves, les enseignants et les parents pour évaluer l'état de l'apprentissage, pour déterminer les prochaines étapes ou les prochains objectifs d'apprentissage, et pour communiquer les progrès et les réalisations des élèves.

Critères — Descripteurs clairs de ce à quoi ressemble un processus, une performance, une démonstration ou un produit de qualité. Les critères générés par les élèves évoluent constamment à mesure que les élèves découvrent une signification et approfondissent leur compréhension des concepts.

Échafaudage — Démarches ou stratégies pédagogiques qui activent la connaissance antérieure d'un sujet ou d'un concept; ou une stratégie qui offre une aide ou un soutien adaptable et temporaire à l'élève pendant qu'il apprend.

Ensemble de textes — Éventail de textes courants et littéraires (histoires, albums illustrés, poésie, magazines, images, multimédias) répondant à une gamme d'habiletés de lecture aux fins de la recherche et de l'enseignement stratégique. Un ensemble de textes peut inclure jusqu'à 100 textes sur le même sujet ou thème.

Évaluation — Processus systématique de cueillette d'informations sur ce qu'un élève connaît, peut faire et apprend à faire. L'évaluation étant intégrée à l'apprentissage et à l'enseignement, elle engage les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs (la communauté apprenante) dans une démarche approfondie d'observation, de rétroaction descriptive, de réflexion, d'établissement d'objectifs, d'ajustement de l'enseignement et de célébration des apprentissages.

Évaluation formative — Données de l'évaluation continue (ce que les enseignants voient et entendent), recueillies au cours de l'enseignement, pour déterminer ce que connaissent et savent faire les élèves et pour fournir une rétroaction descriptive qui améliore l'apprentissage et oriente l'enseignement. La rétroaction est généralement rattachée directement aux objectifs d'apprentissage des élèves et fondée sur les critères générés par les élèves.

Évaluation sommative — Célébration, résumé, évaluation ou jugement, à la fin d'un thème, d'un module, d'un semestre, d'un trimestre ou d'une année scolaire, fondé sur les tâches de performance/produits et les données de l'évaluation formative.

Grille d'évaluation — Ensemble de critères qui décrit les niveaux de performance (ce à quoi la performance devrait ressembler). Le développement des grilles d'évaluation devrait se faire à partir des critères générés par les élèves avec leur participation. De la 6e à la 12e année, les grilles d'évaluation peuvent servir à mesurer la réalisation pour les fins des évaluations sommatives à la fin d'un thème, d'un module, d'un semestre, d'un trimestre ou d'une année, et on peut calculer les pourcentages en attribuant des valeurs numériques à chaque niveau de performance.

Groupes d'apprentissage coopératifs — Groupes hétérogènes d'environ quatre personnes que l'on forme pour une période de temps prolongée afin de développer une micro communauté d'apprenants au sein de la communauté de la classe à niveaux multiples. Ce regroupement permet de faire travailler ensemble des élèves appartenant à un large éventail d'âges et d'habiletés (voir aussi groupes flexibles).

Groupes flexibles — Groupe de deux à six élèves que l'on forme aux fins d'évaluation, d'enseignement stratégique, de pratique ou d'exploration-recherche. Ces groupes changent fréquemment, selon les besoins des apprenants. À l'occasion, des élèves peuvent travailler de manière autonome au sein d'un groupe flexible (voir aussi groupes coopératifs).

Jugement professionnel — Décisions que prennent les enseignants au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement, et qui reposent sur leur expérience de la classe et sur une solide connaissance de l'enseignement actif, des programmes d'études, de l'évaluation effectuée en classe et de la pédagogie.

Matériel de manipulation — Matériel pratique destiné à l'investigation et à la démonstration des concepts mathématiques et scientifiques. Le matériel de manipulation comprend des matériaux authentiques, des objets, ainsi que des modèles ou produits commerciaux.

Notes — Pourcentage représentant les réalisations des élèves d'après les évaluations sommatives. Au Manitoba, les élèves de la 6e à la 12e année se voient attribuer dans toutes les matières des notes en pourcentage à la fin d'un semestre ou d'une année scolaire.

Observation — Méthode d'évaluation ponctuelle, systématique et cumulative de la classe, qui se concentre sur ce que sait et peut faire l'apprenant dans une variété de contextes authentiques, afin d'orienter l'enseignement, améliorer l'apprentissage et évaluer les réalisations. L'utilisation d'une fiche anecdotique sous forme d'un tableau permet à l'enseignant de noter de brefs commentaires pertinents d'une façon rapide et concise.

Plan éducatif personnalisé (PEP) — Développé et mis en place par une équipe, ce document écrit contient un plan qui décrit la voie à suivre pour combler les besoins individuels d'apprentissage des élèves. La planification de l'enseignement individuel est le processus par lequel les éducateurs, le personnel de soutien et les parents collaborent à satisfaire des besoins des élèves requérant du soutien (voir *Plan éducatif personnalisé*, Éducation et Formation professionnelle Manitoba).

Portfolio — Collection de travaux choisis avec soin et faits à différents moments de l'année par l'élève qui atteste de l'apprentissage et de la réalisation. Le choix s'effectue en fonction des objectifs d'apprentissage ou des critères de l'élève et exige l'autoévaluation et la réflexion. L'évaluation du portfolio vise le processus aussi bien que le produit. Les portfolios deviennent des outils d'évaluation puissants axés sur les élèves que l'on partage avec la communauté apprenante.

Pratique exemplaire — Apprentissage et enseignement dont la théorie repose sur la base de recherches des programmes d'études courants (socioconstructivisme).

Questions incitatives — Questions que créent les élèves pour cibler leur recherche. Ces questions se développent à partir des questions initiales établies au début d'une démarche d'exploration-recherche.

Questions initiales — Premières questions que posent les élèves au début de leur exploration-recherche. Ces questions proviennent des connaissances antérieures et de la curiosité des élèves.

Résultats d'apprentissage généraux — Énoncés généraux identifiant les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes que l'on attend que les élèves manifestent à mesure que leurs compétences et leur confiance augmentent, entre la maternelle et la 12e année.

Résultats d'apprentissage spécifiques — Descriptions concises des connaissances, des habiletés, des stratégies et des attitudes que l'on attend que les élèves manifestent à la fin d'une année scolaire.

Rétroaction descriptive — Information non sommative qu'on offre aux élèves pour leur montrer comment ils progressent par rapport aux critères et à leurs objectifs d'apprentissage. Résultat principal de l'évaluation formative, la rétroaction descriptive permet la réflexion des élèves et des enseignants.

Tâches de performance — Processus, performances, démonstrations ou produits authentiques par lesquels les élèves démontrent ou mettent en application les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes qu'ils ont acquises grâce à l'apprentissage et à la mise en pratique. L'évaluation des tâches de performance repose sur des critères qui, pour les fins de l'évaluation sommative, peuvent faire l'objet d'une grille d'évaluation pour décrire la qualité de la performance.

Test basé sur les normes — Évaluation sommative fondée sur les normes et les résultats d'apprentissage en fin d'année.

BIBLIOGRAPHIE



Bibliographie

ANDERSON, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL : Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité : Étude canadienne, l'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau débutant.* Toronto, Ontario, 1991.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant*, Ottawa, Ontario, ACPLS, 1998.

BELL, Jill. « The Challenge of Multilevel Classes », *Mosaic*, vol. 2, nº 1, automne 1994.

BINGHAM, Anne A. *Exploring the Multiage Classroom*, York, ME, Stenhouse Publishers, 1995.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy Second Edition*, White Plains, New York, Addison Wesley Langman, Inc., 2001.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CHASE, Penelle, et Jane DOAN. *Full Circle – A New Look at Multiage Education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1994.

CLARKE, Judy, Ron WIDEMAN et Susan EADIE. *Apprenons ensemble*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1992.

COELHO, Elizabeth. *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*, Don Mills, Ontario, Pippin Publishing Corporation, 2004.

DORE, Louise, et Nathalie MICHAUD. *Plaisir d'apprendre*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1999.

DORE, Louise, Nathalie MICHAUD et Libérata MUKARUGAGI. *Le portfolio – évaluer pour apprendre*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 2002.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Lignes directrices concernant l'enseignement du français de base : guide à l'intention des divisions et districts scolaires*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Programme d'études de Français de base de la 4e à la 6e année*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage 2e édition*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Un modèle de continuum de la Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007.

ÉDUCATION ET CULTURE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE. *Programme d'études Français de base à l'élémentaire, 4e à la 6e année,* Halifax, Éducation et Culture, 1998.

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA. *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel, ouvrage de référence pour les écoles M à S4*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997.

FOGARTY, R. *The Multiage Classroom: A Collection.* Palatine, Illinois, IRI/Skylight Publishing, Inc., 1993.

GAGNON, Brigitte, et Nancy ST. HILAIRE. *Projets et coopération au cœur de nos actions*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2005.

GAUDET, Denise, et al. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1998.

GAYFER, Margaret. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, étude canadienne*, Toronto, Ontario, Association canadienne d'éducation, 1991.

GIROUX COLLINS, Rosemarie. « Group Work: From Process to Product », *Mosaic*, vol. 2, no 1, automne 1994.

HAUGHORN, L., et C. BEDARD. *Jeux pour la classe de Français*, Hamilton, Ontario, Tralco Educational-Lingo Fun, Languages for Kids, 1998.

HIGH, Julie. *Second Language Learning through Cooperative Learning*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993.

HORSMAN, Helen. *Learning Together in Multi-level Classrooms*, Saskatchewan Professional Development Unit: Regina, SK and Saskatoon Professional Development and Research Unit, Saskatoon, 1997.

LODISH, Richard. « The Pros and Cons of Mixed-Age Grouping », *Principal,* vol. 71, no 5, mai 1992.

MARSHALL, Marvin. « Promoting Positivity, Choice and Reflection », *Leadership*, mai-juin 2005.

MARTIN, Daniel. *Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge*, Formation et Profession, Rouyn-Noranda, Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque, octobre 2006.

MIGUEL, Laurie, et Spencer KAGAN. *Cooperative Learning Structures for Teambuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1997.

MIGUEL, Laurie, et Spencer KAGAN. *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1995.

MILLER, Bruce A. « A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction », *Journal of Research in Rural Education*, vol. 7, no 2, hiver 1991.

MILLER, Bruce A. « A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction », *Research in Rural Education*, vol. 7, no 1, automne 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Les classes à niveaux multiples… Où en sommes-nous? Projet provincial sur les classes à niveaux multiples*, Toronto, Ontario, Ministère de l'Éducation, 2001.

O'CONNOR, Ken. *A Repair Kit for Grading: 15 fixes for Broken Grades*, Portland, Oregon, Educational Testing Service, 2007.

POLITANO, Colleen, et Anne DAVIES. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1999.

SCHWARTZ, Susan, et Mindy POLLISHUKE. *Creating the Dynamic Classroom*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, Inc., 2005.

SCOTT, Deb. *Basic French Games, Activities, Songs & Poems*, Auburn Hills, Michigan, Teacher's Discovery, 2001.

SINCLAIR BELL, Jill. *Teaching Multilevel Classes in ESL*, Toronto, Ontario, Pippin Publishing Dominie Press, 2004.

STIGGINS, R. J. « Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning », *Phi Delta Kappan,* vol. 83, nº 10, juin 2002, p. 758-765.

STEIN, Gail, et Heywood WALD. *French is Fun: Lively Lessons for Beginners Book 1 (Third Edition)*, New York, AMSCO School Publications, Inc., 2003.

STONGE, James H. *Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann, et Jay MCTIGHE. *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

TOUT LE MONDE À TABLE

A Recipe for Teaching Basic French
in the Multilevel Classroom,
Grades 4-6



English version

Table of Contents

Introduction....5
Overview....7

The Multilevel Classroom....9
Definition of a Multilevel Classroom....11
Integration of the Multilevel Classroom Philosophy....14
Goal of Teaching Basic French....15
Advantages....16
Overcoming the Challenges....18
Group Work....22

Multiple Levels in Basic French....23
The Importance of Basic French....25
Two Models for Teaching Basic French....27
Encouraging Independence....35
Starting the Year Right....36
Planning....37
Assessment....38

L'alimentation....43
Introduction....45
Teaching Methodology....46
Learning Outcomes....47
An Experiential Unit for a Multilevel Classroom....49
Preparation....50
Actualization....52
Integration....58
Step-by-Step Activities....60
Activities and Games....61
Resources....79
Books....79
Songs....81
CD-ROMs....81
Websites....82

Glossary....85

Bibliography....91

INTRODUCTION

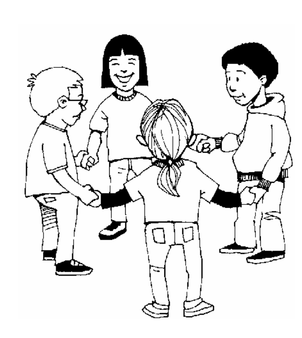
Overview



Overview

Manitoba Education, Citizenship and Youth has developed this support document in order to provide Grades 4-6 teachers with the essential tools to teach Basic French in the multilevel classroom.

Target Audience



This document is intended for grades 4 to 6 Basic French teachers who teach in a multilevel or combined-level classroom. The ideas and strategies of differentiated instruction presented in this document are also a valuable resource for teachers of single-grade classrooms as well as for those who teach grades 7 and 8 multilevel classes.

Contents

This document provides a number of strategies, approaches, activities and resources to facilitate teaching Basic French in multilevel classrooms and includes specific learning expectations for the beginner, intermediate and advanced levels.

In the following pages, the teacher will find:

- A definition of a multilevel classroom
- The philosophy of the multilevel classroom
- Some "tricks of the trade"
- The teaching methodology
- Suggestions for assessment
- A detailed unit about food entitled "*L'alimentation*"
- Activity and assessment blackline masters (BLMs)
- A list of resources, including books, songs, websites and CD ROMs, used in the unit on food.
- A glossary
- A bibliography



The document also contains reference tables for planning activities in a multilevel classroom:

"Multiple Intelligences Chart", p. 12-13
"Step-by-Step Activities", p. 60
"Activities and Games", p. 61

The elements mentioned above will support the teacher in developing a deeper understanding of multilevel learning.

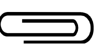
User-friendly Icons

The icons below will assist the teacher in using this document.



Further Reading:
Read more information on the same topic.

To better understand the text, view the miniature version of a specific blackline master (BLM) from the annex.





Suggestion: Find more ideas on the topic.

Icons for the various levels:



Débutant/Beginner



Intermédiaire/Intermediate



Avancé/Advanced

Choose the appropriate level of activity for students.

> In terms of academic achievement, the data clearly supports the multigrade classroom as a viable and equally effective organizational alternative to single grade instruction.
>
> (Miller, Fall 1990, p. 6)

THE MULTILEVEL CLASSROOM

Definition of a Multilevel Classroom
Integration of the Multilevel Classroom Philosophy
Goal of Teaching Basic French
Advantages
Overcoming the Challenges
Group Work



Definition of a Multilevel Classroom

The term "multilevel classroom" refers to a student-centred classroom in which students learn across two or more grades and have the same teacher for two or more years.

Research shows that students in multilevel classrooms "can learn together, help one another and be responsible for a significant part of their own learning" (Ontario Ministry of Education, March 2001, p. 5, loose translation).

The multilevel classroom is made up of students of mixed ages with a range of skills and talents who study together. As a result, they help one another and come to appreciate their differences.

The multilevel classroom teacher understands that differentiation plays an important role in planning. It is important that the teacher meets the needs of all his students using a variety of learning strategies and taking into account that each student learns in a different way. In a multilevel classroom, the teacher creates a menu from which the students make their selections.

> Choice is a powerful motivator for learners.
>
> (Politano and Davies, 1994, p. 7)

The "multiple intelligences" that can be used to develop successful multilevel teaching strategies are detailed on the following pages, and activities based on these intelligences are found in the unit on food, pages 60 and 61.

Seven Ways to Learn Anything

(Adapted from Howard Gardner. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.)

When students are learning a new concept, skill, or task, try linking what they are learning to as many different intelligences as possible. As a general rule of thumb, take the information to be learned and:

1. Talk, read, or write about it (linguistic approach);
2. Draw, sketch, or visualize it (spatial approach);
3. Dance it, build a model of it, or find some other hands-on activity related to it (bodily-kinesthetic approach);
4. Sing it, chant it, find music that illustrates it, or put on background music while learning it (musical approach);
5. Relate it to a personal feeling or inner experience (intrapersonal approach);
6. Conceptualize it, quantify it, or think critically about it (logical-mathematical approach);
7. Work on it with another person or group of people (interpersonal approach).

(Horsman, 1997, p. 18)

Multiple Intelligences Chart		
Symbol/Intelligence	**Characteristics**	**Activities/Materials**
1. **Verbal/Linguistic**	– sensitivity to words and word order – debating with, persuading and entertaining others – giving instructions – word and sound games	books, cassettes, speeches, magazines, dialogues, discussions, debates, stories, poetry, jokes, crosswords, word searches, research, interviews
2. **Logical/Mathematical**	– sensitivity to numbers and logic – scientific reasoning – establishing order and sequences – perception of causal relationships – making hypotheses – identifying number sequence – induction, deduction – looking for relationships, categories	ideas for exploration, manipulatives, scientific documents, puzzles, games, scientific experiments, flow charts, calculations, computers, mathematical problems, abstract patterns, relationships among ideas
3. **Visual/Spatial**	– sensitivity to images and pictures – acute perception of visual details – identification of spatial relationships between objects – spatial orientation – forming mental images – fertile imagination – manipulation of images	crafts, models, building games, videos, slides, mazes, illustrated books, imagination games, exhibitions, photographs, pictures, posters, illustrations, sketches, paintings, overheads, colours, shapes, lines, spaces
4. **Bodily/Kinesthetic**	– sensitivity to bodily or somatic sensations – mimetic abilities – physical-mental connection – coordinated bodily movements	sports, physical activities, handling/manipulating objects, role-play, dramatic expression, mime, building games, touching and tactile experiences, free play, gymnastics, dance
5. **Musical/Rhythmic**	– ability to perceive, differentiate and produce musical forms – interpreting melodies – keeping time – music appreciation	musical instruments, songs, recordings, participation in music groups, concerts, rhythmic exercises, rap music, songs, poems, dance, creating melody or rhythm, musical structure

6. **Interpersonal**	– ability to understand others – sensitivity to others' moods, personalities, intentions and desires – directing, organizing, negotiating – problem-solving – group leadership – ability to celebrate – creating and maintaining synergies – verbal and nonverbal communication	friends, group games and activities, teamwork, community events, clubs, gatherings, dialogues, cooperative work, collage, murals, team sports, observation charts, arguments, Internet, human graphs, group surveys
7. **Intrapersonal**	– introspective intelligence – solitude, meditation – spiritual reflection, contemplation – awareness and expression of feelings – concentration – metacognition – transpersonal self-perception – highly abstract level of reasoning	diaries, journals, conflict resolution, reflection, self-assessment, planning, learning centres, independent study, research, choice of activities, time alone, personal questionnaires, creative activities, poems, peace and quiet
8. **Naturalist**	– sensitivity to the environment and nature – sensitivity to surrounding sounds and landscapes – perception of changes in the environment – ability for lengthy observation	log book, gathering information, educational field trips, scientific observations
(Nova Scotia Education and Culture, 1998, p. 169-171, loose translation) Reproduced with permission of the Nova Scotia Department of Education. All rights reserved.		

POUR EN SAVOIR PLUS

Further Reading

Armstrong, Thomas. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

Campbell, Linda, Bruce Campbell and Dee Dickinson*. Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2006.

Chapman, Carolyn and Lynn Freeman. *Multiple Intelligences Centers and Projects*, Arlinton Heights, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1996, p. 7.

Hoerr, Thomas*. Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2002, p. 7.

Manitoba Education and Youth. "Chapter 4: Differentiation in the Multilevel Classroom", *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community*, Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/multilevel/index.html>.

Integration of the Multilevel Classroom Philosophy

The Basic French teacher is encouraged to integrate the multilevel classroom philosophy, which involves understanding students from a holistic standpoint and considering every aspect of their personality, such as emotional, social and cognitive. The teacher accepts that his role changes as the student moves towards independence.

As a facilitator of a Basic French student-centered classroom, the teacher offers a variety of choices for everyone. It is the teacher's role to support the active participation of each student and to encourage him to think for himself. If the Basic French teacher is a specialist rather than the classroom teacher, it is suggested that he discusses themes with the classroom teacher so that he can link his French teaching to the other subject areas. The teacher also calls on the community, family and school to further enrich his Basic French course.

Can the teacher accept that students are not always at their desks and that they work in flexible groups? There will always be movement in the classroom. Can the teacher also accept that students participate in classroom decisions? The students are responsible for their learning and for the classroom structure. Their learning environment becomes more authentic and meaningful, encouraging them to excel. In addition, even the teacher will develop professionally in this setting.

POUR EN SAVOIR PLUS

Further Reading

Chase, Penelle, and Jane Doan. *Full Circle – A New Look at Multiage Education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1994.

Fogarty, Robin. *The Multiage Classroom: A Collection*, Palantine, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1993.

Fogarty, Robin. *Think About Multiage Classrooms: An Anthology of Original Essays*, Arlington Heights, Illinois, IRI Skylight Training and Publishing, Inc., 1995.

Miller, Bruce A. "A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction", *Research in Rural Education*, Vol. 7, No. 1, Fall 1990, p. 1-8.

Politano, Colleen, and Anne Davies. *Muti-age and More: Building Connections,* Winnipeg, Manitoba, Peguis Publishers Limited, 1994.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mix-Ability Classrooms, 2nd Edition*, Alexandria, Virginia, ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Goal of Teaching Basic French

The goal of teaching Basic French is to stimulate authentic communication using the communicative/experiential approach. The best way to learn a language is to use it. The student-centered multilevel classroom gives teachers the opportunity to create meaningful situations where the students are involved in activities that promote communication. They can do skits, watch French-language television, play, read authentic texts, talk to Francophones in the community, etc. Such activities give students the opportunity to ask questions, work on their own or in a group, and have discussions with their peers and with the teacher. (For examples of activities using the experiential/communicative approach, see the outline of activities on p. 61.)

By adhering to the multilevel classroom teaching philosophy, the teacher will be more successful and will also come to understand how students learn a second language.

> A teacher must constantly deliver information to students, but more as a facilitator of learning whose job it is to set the stage for learning, to start the wheels turning inside the heads of students, to turn them on to their own abilities and to help channel those abilities in fruitful directions.
>
> (Brown, 2001, p. 81)

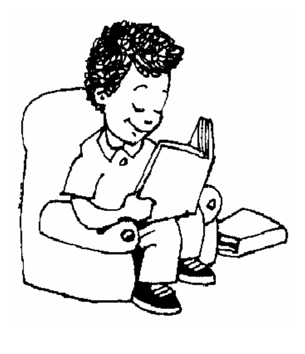


Further Reading

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL – Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

Cogswell, Fiona Stewart, and Paula Lee Kristmanson. *French is a Life Skill: A Summary of Research, Theories and Practices*, Scarborough, Ontario, Nelson Education Ltd., 2007.





Advantages

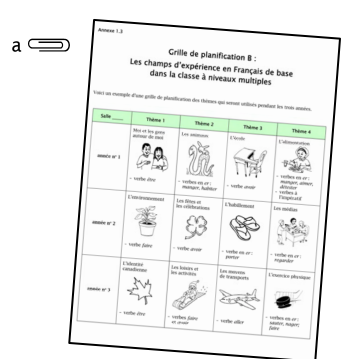
Multilevel classrooms offer a number of advantages. For instance, diversity adds a new dimension that is conducive to learning. To benefit from such advantages, it is advisable that the teacher stay with a multilevel classroom for at least two years. There are additional benefits, such as being able to integrate other subjects into the Basic French curriculum and the fact that the teaching centres on students as learners. According to the research, "[l]earners in multi-age classrooms find themselves reaching out to make their learning more meaningful." (Politano and Davies, 1994, p. 6) In other words, students often push themselves beyond grade level expectations.

The teacher can…

1. keep several of the same students each year. In September only a third of the class is new; this component is made up of the youngest additions. The older students advance to another level or they leave once they have completed their studies at that school.
2. better understand the students from one year to the next in terms of their strengths, weaknesses, social and emotional well-being, learning styles and family life. Parents often decide to volunteer in the classroom.
3. recognize that the students are at different levels in their learning and that they each progress at their own pace. This ensures continuity.
4. see each student as an individual in his own right and therefore foster individual teaching and flexible grouping;
5. be aware of exactly what themes are covered each year. This helps the teacher to get the new school year off the ground more quickly.
6. be more flexible with the curriculum, have more time to integrate the subject areas and the students' interests, especially in cases where the classroom teacher teaches Basic French;
7. have three years to achieve the target learning outcomes (continuum). Students can extend their development beyond normal grade expectations.
8. develop a fuller awareness of the Department of Education's curriculum expectations and integrate them into a two- or three-year cycle (see p. A8, *Annexe 1.3*);
9. use a variety of resources that target experiential communication to adjust and improve Basic French planning;

   > In the multilevel classroom, text sets are essential because they support a wide range of reading abilities and serve as instructional resources for reading, writing, and inquiry.
   >
   > (Manitoba Education and Youth, *Independent Together*, 2003, p. 4.6)

10. determine learning objectives with each student;
11. let go of the idea of traditional teaching in favour of becoming a facilitator of learning in the classroom. The teacher can also involve students in theme planning. Students will be more actively engaged in a theme that they themselves have chosen.


Annexe 1.3

Grille de planification B :
Les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples

Voici un exemple d'une grille de planification des thèmes qui seront utilisés pendant les trois années.

Salle ____	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
année n° 1	Moi et les gens autour de moi - verbe *être*	Les animaux - verbes en *er* : *manger, habiter*	L'école - verbe *avoir*	L'alimentation - verbes en *er* : *manger, aimer, détester* - verbes à l'impératif
année n° 2	L'environnement - verbe *faire*	Les fêtes et les célébrations - verbe *avoir*	L'habillement - verbe en *er* : *porter*	Les médias - verbe en *er* : *regarder*
année n° 3	L'identité canadienne - verbe *être*	Les loisirs et les activités - verbes *faire* et *avoir*	Les moyens de transports - verbe *aller*	L'exercice physique - verbes en *er* : *sauter, nager; faire*

Further Reading

Lodish, Richard. “The Pros and Cons of Mixed-Age Grouping”, *The Multiage Classroom: A Collection,* Palatine, IL, IRI/Skylight Publishing, Inc., 1993, p. 35-41.



Manitoba Education and Youth. *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community,* Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003, p. 4.6. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/multilevel/index.html>.

The students can…

1. become independent and responsible by focusing on their personal development;
2. build a sharing community where they can feel safe and secure. Younger students often have a brother, sister or even a neighbour in their class, which contributes significantly to making them feel more at ease.
3. gain from the older students who have the opportunity to assist their younger classmates. Research shows that both the younger student and the student-tutor benefit academically from this type of relationship.

   > When older children “teach” newly learned skills to younger classmates they strengthen their own understanding of these skills
   >
   > (Lodish, May 1992, p. 37)

   Moreover, the students in such multilevel classrooms are just as effective and positive in their social interactions and attitude toward school as their peers in single-year classes.
4. participate more because multilevel classrooms bring stability and establish an ongoing relationship with the teacher. Students are not as worried about the beginning of each school year.
5. have many opportunities to wear the teacher “hat”, although they need to be taught how to monitor group work. (See “Group Work”, p. 22.) They also need to be given answer keys so that they can correct their own work or that of the group. Students become independent and get used to doing their own assessments. As a result, they are engaged in their own learning.
6. be comfortable with having a low **affective filter*** that does not block their learning ability. Some students do not participate in whole-class activities, but feel more at ease in a small group and are willing to take risks. The teacher creates a non-threatening environment, that is, an atmosphere in which the students can be relaxed. This is why the cooperative learning or learning centre strategies are so crucial in the multilevel classroom. (See “Encouraging Independence”, p. 35.) The students support each other and the teacher creates opportunities for them to practise the language. As a result, the students speak French more often because they have developed more positive self-esteem.

* An **affective filter** is a learning blockage due to a negative emotional ("affective") attitude. It is a hypothesis of second language acquisition, a field of interest of educational psychology. Although the term was made popular by linguist Stephen Krashen in his Monitor Theory, he himself stated it was invented by someone else. Experiments demonstrated that learners do not learn well when they are affected by negative feelings such as boredom, anxiety or low self-esteem. According to this hypothesis, these negative emotions activate a filter that prevents efficient processing of the learning input. Experiments also demonstrated that the blockage can be reduced by dampening the negative feelings. This can be achieved by sparking interest, providing low anxiety environments or bolstering the learner's self-esteem.

(Wikipédia contributors, “Affective filter”, *Wikipédia, The Free Encyclopedia,* <www.en.wikipedia.org/w/index.php?title=Affective_filter &oldid=168326581>, (accessed November 9, 2007).)

Overcoming the Challenges of Teaching Basic French in the Multilevel Classroom

There is always a range of language abilities within a multilevel classroom. It is essential that the students' ages, prior knowledge, and awareness of the target language are consistently taken into consideration. The teacher creates a relaxed atmosphere that reflects the students' diversity and allows them to maximize their learning potential according to their learning style.

The more advanced students may have the impression that they are wasting their time while the teacher is working with the beginners. On the other hand, the beginners may worry that the more advanced students are dominating the classroom. The multilevel classroom teacher therefore uses the mixed group advantages by getting the older children to help the younger ones, and the more gifted students to help classmates who are having trouble.

The groups change constantly based on the students' needs and the choice/level of activity. For the best results, it is preferable to begin a lesson with the whole group and later divide the class into small groups where the students can continue working independently in the learning centres.

Some students will not have much experience working in groups. If the teacher gradually introduces the group work concept with very clear explanations, the students will eventually get used to this way of working. Group work offers learners the possibility to talk more since their participation is simultaneous, without them having to wait their turn.

Multiple Groups

The compromise position is to have a number of different group combinations with which the students are familiar, so that they regard themselves as belonging to one of three or four different combinations. The absolute minimum arrangement is to have equal-ability and cross-ability groups organized. (You may want to set these up on both oral and literate parameters, according to the activity). The quickest way to plan these groups is to rank the students roughly in order of ability and lay the numbers out in a matrix like this one, where 1 represents the lowest-ability student and 16 the highest.

	red	yellow	green	blue
A	1	2	3	4
B	5	6	7	8
C	9	10	11	12
D	13	14	15	16

A layout like this allows the teacher to ask quickly for the students to assemble by letter for groups of approximately equal ability or to assemble by colour for cross-ability groupings. It also provides a perfect matrix for jigsaw activities, in which individual group members share information they gathered in another group.

The teacher might also draw up bigger groups based on literacy skills, or special groups for discussion, in which personality is likely to play an important role. A flexible arrangement of groups also allows a student to split off and work on his own.

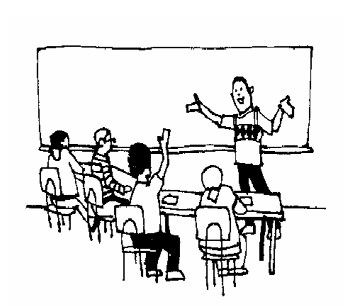
From **Teaching Multilevel Classes in ESL** by Jill Sinclair Bell, p. 97–98.

Jill Bell, in her article entitled “The Challenge of Multilevel Classes”, suggests three ways to organize group work:

1. Start-up activities suitable for everyone;
2. Whole group activities where students perform the task at different levels;
3. Whole group activities which incorporate a variety of tasks.

(Bell, *Mosaïc,* Fall 1994)

Whole-class Activities



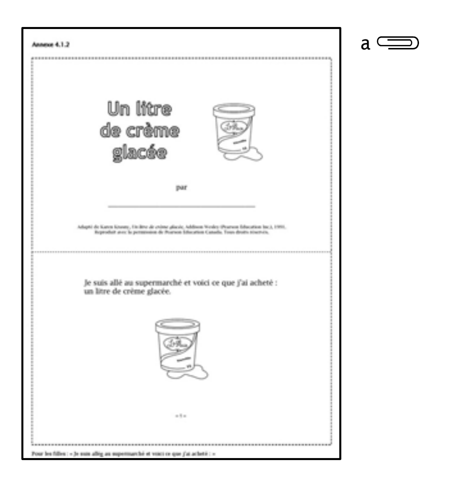
The Basic French teaching methodology always begins with a warm-up activity. According to Jill Bell, the warm-up includes a visual element appropriate to the students’ level. For teaching Basic French vocabulary, flashcards or real objects can be used to activate prior knowledge. The teacher can then move on to reading a story from a big book. The use of big books filled with pictures and photographs reinforces vocabulary learning.

Whole-group Activities Incorporating Tasks from Different Levels

Everyone begins together with the aim of completing a final project aligned to the students’ needs, which means that the teacher has to adjust the project to suit each level. For example, the teacher reads a story (big book) to the entire class, following which everyone writes and draws their own story. Beginner students draw their stories and fill in the blanks of specific structures using a word bank. Intermediate students write and draw the story using simple sentences. The teacher suggests simple structures and the children can substitute their own words. Advanced students can write their stories using their own simple sentences. (See p. A52, *Annexe 4.1.2* “*Un litre de crème glacée*”.) a

A Whole-group Activity Including Multiple Tasks

A major class project can provide the opportunity for the class to work together toward the same goal. The teacher plans a final project, including a variety of tasks to reflect multiple intelligences and differentiated instruction. This makes each of the students feel valued, because they know they are an integral part of the class and that everyone has something to offer. (See “L’art progressif”, p. 77.) The teacher can divide the class into small groups and meet with them from time to time until everyone has completed the project.



Annexe 4.1.2

Un litre de crème glacée

par

Je suis allé au supermarché et voici ce que j'ai acheté : un litre de crème glacée.

a

Strategies for forming and managing groups

There are many ways to organize the class into groups, depending on the goal of the activity. Groups may be determined based on ability, behaviour, or simply at random. Each group should have a maximum of **four** and a minimum of **three** students.

The teacher can number the students by giving them a card with a number. All the number "1s" form a group, the "2s" another, and so forth. To make the forming of groups more fun, the teacher can orally divide the class into groups of four. Next, each group member chooses a number between 1 and 4 and writes it on a small piece of paper. When the teacher plays some music, the students move around the classroom, exchanging their papers. When the music stops, the students find their partners. The "1s" go with the "2s", and the "3s" go with the "4s". Finally, a 1 and 2 pair look for a 3 and 4 pair to make a group of four students.

The teacher can also pass out coloured popsicle sticks and all the students with the same colour form a group. Or the students' names can be written on the popsicle sticks and the teacher can randomly call out the names of the members of each group.

To facilitate second language teaching and in keeping with the principle of the communicative/experiential approach, the teacher can also use cooperative learning strategies. Cooperative learning activities require students to work in groups of at least two using simultaneous interaction. The main focus shifts to everyone speaking French rather than having to wait their turn as in a traditional classroom. In other words, for a 30-minute French class, the strategy of working in pairs or groups allows students to actively participate in oral communication for 15 minutes instead of only one minute. The teacher should make sure that the students can integrate the vocabulary and grammar they have learned in meaningful contexts. (See activities on food, p. 61-78.)

In a multilevel Basic French classroom where there is a choice of activities, the teacher should ensure that the students select activities that are appropriate to their individual level, that they move forward and do not simply try to do the easiest activity.

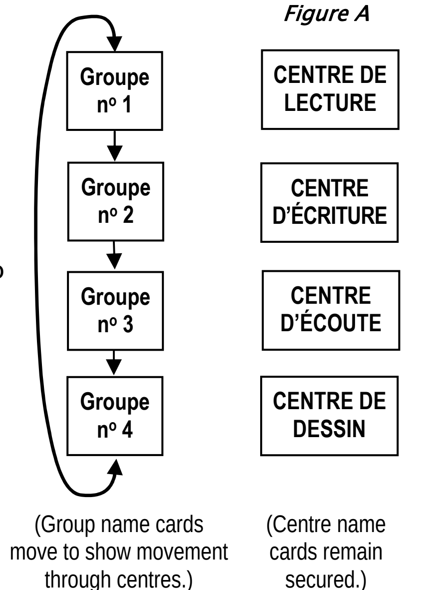
> Multiage grouping is a key strategy for ensuring that children receive a full range of social and cognitive experience.
>
> (Chase & Doan, 1994, p. 160)

Rotation System

Use a rotation system whereby students move systematically through centres in set groups. This system allows teachers to better manage *when* and *where* students will work. A group rotation method ensures participation by all students in all centres over a specified period of time. It also allows the teacher and the students to become accustomed to many things occurring simultaneously in the room.

a) Write group names on cards and post on a chart or board using tape, pins or magnets. (Magnets may be taped to the back of cards for easy movement on a magnetic board.) Prepare centre name cards and attach them to the board or chart. As the groups rotate through the centres, move all the name cards forward so that the chart reflects the rotation cycle. (See Figure A.)

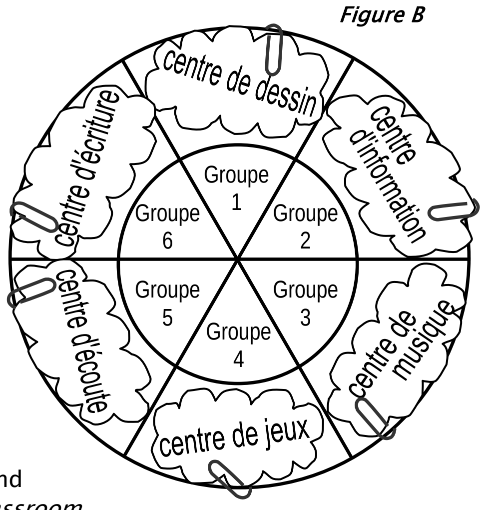
Figure A



(Group name cards move to show movement through centres.) (Centre name cards remain secured.)

b) The rotation wheel contains group names on the inner circle and centre names on the outer circle. These centre names can be written on cards and attached to the wheel by paper clips or clothespins to facilitate frequent and easy changes. The two circles are attached in the centre by a paper fastener. For each rotation, the inside circle is turned once so that students can see in which centre they are to participate in next. (See Figure B.)

Figure B



Source: Adapted from Schwartz, Susan, and Mindy Pollishuke. *Creating a Dynamic Classroom,* Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, Inc., 2005, p. 78–79.

Further Reading

POUR EN SAVOIR PLUS

Howden, Jim, and Marguerite Kopiec. *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1999, p. 166-172.

Howden, Jim, and France Laurendeau. *La coopération : un jeu d'enfant*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2005.

Howden, Jim, and Huguette Martin. *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1997, p. 29, 245-253.

Group Work: Suggested Steps

1. Organize the activities and the materials needed for each task drawn from real-life experiences.
2. Clearly explain the task to the whole class.
3. Answer any questions.
4. Encourage the students to set the criteria for the process and final project.
5. Add the teacher's criteria.
6. Encourage the use of French by modeling and repeating simple structures with the class.
7. Establish the specific rules for group work in addition to the rules of conduct.
8. Post the rules so that the entire class can refer to them.
9. Identify the work areas for each group.
10. Determine the timetable for each activity.
11. Pass out a checklist where students can tick off the selected activity or a self-assessment.
12. Walk around while all the groups are working and observe their progress. The anecdotal notes can be recorded in an observation grid. (See sample observation grids, p. A26-A30, *Annexes 3.1-3.5*.)

a

Further Reading

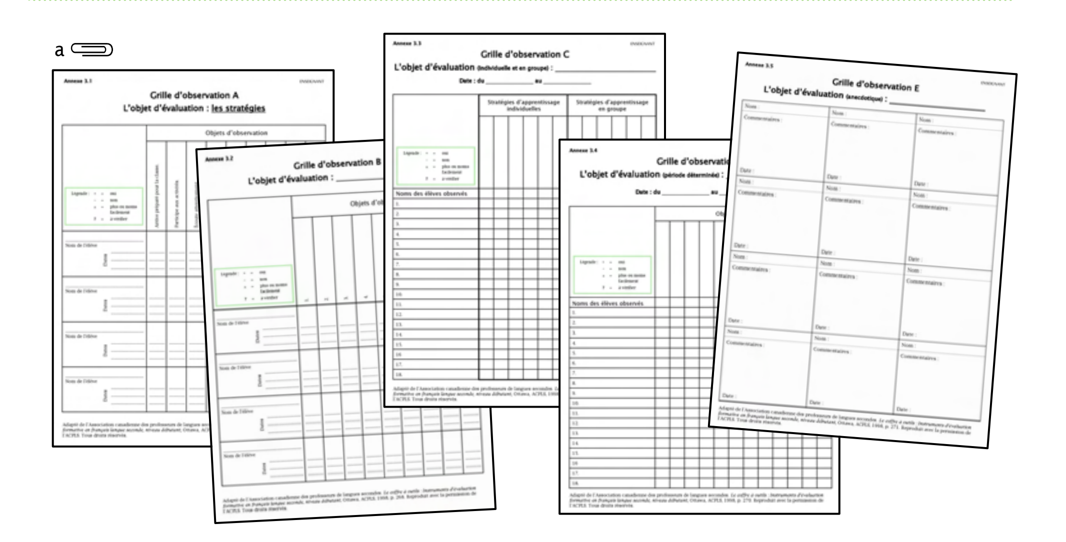
POUR EN SAVOIR PLUS

High, Julie. *Second Language Learning through Cooperative Learning*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993.

Miguel, Laurie, and Spencer Kagan. *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1995.

Miguel, Laurie, and Spencer Kagan. *Cooperative Learning Structures for Teambuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1997.

a


Grille d'observation A
L'objet d'évaluation : les stratégies

Grille d'observation B
L'objet d'évaluation :

Grille d'observation C
L'objet d'évaluation (individuelle et en groupe) :

L'objet d'évaluation (période déterminée) :

Grille d'observation E
L'objet d'évaluation (anecdotique) :

MULTIPLE LEVELS IN BASIC FRENCH

The Importance of Basic French

Two Models for Teaching Basic French

Encouraging Independence

Starting the Year Right

Planning

Assessment



The Importance of Basic French

Manitoba's *Basic French Guidelines: A Handbook for School Divisions/Districts* discusses the importance of second language learning:

> Basic French is an optional subject area within the English program in Manitoba. However, given research in children's cognitive development, the role of French in Canada yesterday and today and its place in the global environment, Basic French should be included as part of effective programming in the schools of Manitoba.
>
> The latest research has revealed that not only do students who have studied a second language possess more cognitive flexibility and abstract thinking capabilities, but that "knowing a second language can help students in reading, writing, and math as well as in helping them accept other cultures"[1], thereby reducing racism and intolerance for others.
>
> Knowledge of a second language is now recognized as a necessity in all countries where there is a need to understand the language of one's neighbours, whether to become acquainted with their culture or to facilitate various kinds of trade which require increasing mobility. This is particularly true of French, which is used daily in numerous countries around the world.
>
> Cultural and economic exchanges within and beyond Canada are enriched by the knowledge of French. French is a major avenue of communication in Canada. By learning a second language, students develop a new network of references through which they can better understand the world around them. On another level, the study of a second language helps students get a better understanding of the underlying principles of language as a medium of communication.
>
> The classroom is an ideal place to acquire proficiency in the basics of French as a second language. The learning acquired there serves to support students' interest and confidence, while providing the groundwork for advanced study in later years.
>
> (Manitoba Education, Citizenship and Youth, *Basic French Guidelines: A Handbook for School Divisions/Districts,* 2004, p. 2)

The handbook also provides a number of recommendations for teaching Basic French (see p. 26), all of which assume ideal conditions that do not exist in all schools. It is a good idea for teachers to be aware of these suggestions, which they can adapt to their specific teaching environment. In the case of multilevel classrooms, many adjustments are required.

Further Reading

POUR EN SAVOIR PLUS

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Basic French Guidelines: A Handbook for School Divisions/Districts*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2004. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/b_french/>.

[1] Taken from the Association for Supervision and Curriculum Development. "Foreign Languages, Learning to Communicate in the Real World", *Curriculum Update,* Winter 1998.

3. Recommended Time Allotments

The Basic French curriculum should provide minimum daily instruction as set out in the table below.

Grades	*Recommended Instruction Time*	*Percentage of instruction time in French*
4 to 6	*30 minutes*	*10%*
7 and 8	*35 minutes*	*10.6%*
9 to 12	*110 hours of instruction per credit*	*11%*

The number of contact hours constitutes one of the most important factors in attaining the Basic French learning outcomes.

A recommendation for schools offering Basic French is to re-allocate a small portion of English Language Arts time for this purpose. This recognizes that some language concepts are transferable and should assist schools to accommodate the Basic French grant requirement. In order for students to achieve the Basic French learning outcomes, it is preferable that daily instruction be provided. Daily contact with the French language reinforces material learned previously. Furthermore, an instructional period of not less than 30 minutes will enable the teacher to engage students in meaningful activities. At the senior years level, a student may earn a Basic French credit by undertaking and successfully completing a course of study designed for a minimum of 110 hours of instruction.

4. Teacher Knowledge of Language and Methodology

The attainment of the learning outcomes hinges upon well-prepared teachers who are working in a supportive environment. It is important for teachers to communicate effectively in French and possess a rich knowledge base related to the subject matter. At the same time, teachers need to incorporate a repertoire of strategies and approaches that assist in selecting, sequencing, presenting, and evaluating instructional content.

5. Appropriate Learning Resources

The use of BEF recommended material is necessary in order to attain the Basic French learning outcomes as well as to implement an effective methodology.

6. Classroom or Locale

To enable students to participate fully in a variety of activities, schools should set aside a classroom or locale where the teacher can create a French atmosphere that is textually, visually, aurally and culturally rich and have ready access to necessary materials.

7. Professional Learning Opportunities for Basic French Teachers

Provision should be made for teachers to attend in-services provided by the BEF and to participate in other related professional development activities in order to upgrade their skills and to be informed of developments in second language learning and teaching.

(Manitoba Education, Citizenship and Youth, *Basic French Guidelines – A Handbook for School Divisions/Districts,* 2004, p. 4-5)

Two Models for Teaching Basic French

Classroom Teacher

If the Basic French teacher is the classroom teacher or a specialist with his own classroom, it is very important to use the space effectively to encourage student participation. The classroom should provide students with areas where they can work in groups or independently, as well as a place where they can come together as a class. It is suggested that the classroom furniture be arranged to create different areas, some of which are a bit more private, so that the students can split into groups and work quietly without disturbing those around them. (See "Tips for Classroom Layout" on p. 28.)

Itinerant Teacher

What about the teacher who has to bring all of his resources with him because he does not have a dedicated Basic French classroom? The cart brimming with teaching tools that he pushes from room to room is in fact his "classroom on wheels". In such cases, the teacher finds a room in which to keep the Basic French material. But how does he organize it? It is advisable to have a large, sturdy cart on which to place plastic tubs or bins.

The classroom teacher could also share his room by providing a shelf and one of his bulletin boards for prominently displaying French projects. The itinerant teacher who pushes a cart needs to use every means possible to help him provide effective Basic French instruction (See the article "Travel Tips for Itinerant Core French Teachers" on p. 31.)





Further Reading

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL – Making Connections.* Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008, p. 34.

Tips for Classroom Layout

1. Begin by setting up the front of the classroom near the blackboard, as it will be used for providing group instructions to the students.
2. Place the teacher's desk so that it does not take up too much room.
3. Set up a smaller "*mini-enseignant*" desk for self-correction.
4. Create an open whole-class gathering space.
5. Install a table or shelf for exploration and manipulation activities.
6. Determine where to post the code of conduct.
7. Group the students' desks in clusters.
8. Post the enrichment centre rules at the back of the class.
9. Gradually create the areas required for different enrichment workstations, as the need arises.
10. Set up a workstation or learning centre near the front of the classroom (or on the sides near the front).
11. Plan wall space for posting subject area references, approaches and learning strategies ("how to learn")
12. Also set aside locations for more technical postings, where students can easily find the information they require with respect to classroom life:
    - homework and lesson board;
    - list of birthdays;
    - calendars and the weather;
    - news and public affairs area;
    - weekly or cycle timetable;
    - daily agenda;
    - work plan indicating "What I must do" (*Ce que je dois faire*);
    - enrichment board indicating "What I can do" (*Ce que je peux faire*);
    - bulletin board for displaying class achievements, work or productions ("*Nos réalisations*", "*Nos œuvres*", "*Nos productions*").

The permanence of these display areas, where and when things are displayed and the esthetic appeal of the displays enhance the effectiveness of these visual references for students.

Special instructions:

- Use the existing furniture.
- Think of different ways to arrange shelves, filing cabinets and tables.
- Try to use space as effectively as possible.
- Do not overlook the functional aspect of the various elements.
- Remember that the quiet areas should be as far away as possible from the noisier ones.
- Additional student desks can be used both for workstation or storage areas.

Adapted and translated from Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 430. Reproduced with the permission of Les Éditions de la Chenelière inc.

Desk Cluster* Variations

Cluster of 2

13 clusters of 2
26 students

Cluster of 3

9 clusters of 3
27 students

Cluster of 4

6 clusters of 4
24 students

Special-shaped Clusters

Half circle

12 students
8 students
6 students
26 students

Double U

17 students
10 students
27 students

V with pairs

17 students

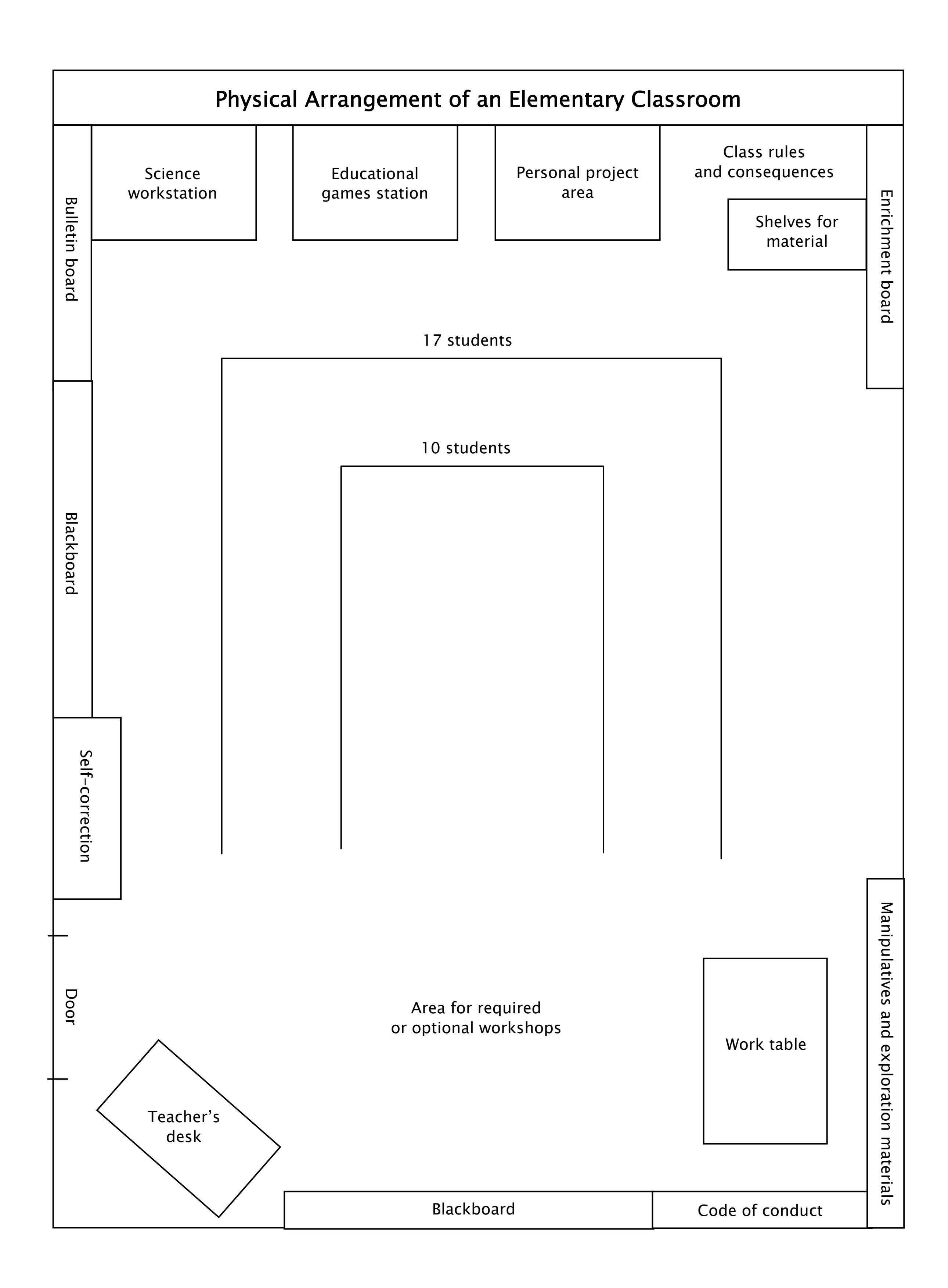
Clusters using Different Combinations

Clusters of 4 with clusters of 2 (for students with different behavioural maturity levels)

Clusters of 4 with clusters of 3

Adapted and translated from Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 431. Reproduced with the permission of Les Éditions de la Chenelière inc.

* cluster = group of desks



Adapted and translated from Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal,QC : Chenelière. p. 433. Reproduced with the permission of Les Éditions de la Chenelière inc.

Travel Tips for Itinerant Core French Teachers

(Source: Roberts, Christine. "Travel Tips for Itinerant Core French Teachers", *Communication*, Summer 1999. Adapted with the permission of Christine Roberts.

The workplace reality of many Core French teachers is that of moving from room to room perhaps on multiple levels of a building and out to portables, teaching up to and over 200 students using materials which must be shared while coping with a new curriculum and assessment expectations. The keys to maintaining sanity and health are planning and organization.

Organization and materials:
Determine how you will store the many components of your program and your resources. Some suggestions:

- Large laminated envelopes:
  - to hold flashcards, wordcards, gamecards, project samples for a particular unit of your program;
  - to organize materials on a theme, vocabulary or grammar topic.

Before laminating, reinforce edges and tape three sides of one half sheet of acetate film on outside to make a see-through pocket. Insert index card listing related materials not found in envelope.)

- Binders:
  - to organize worksheets on particular topics (verbs, music, report cards)
  - to store extra, "homemade" worksheets for commercial programs
- Magazine file boxes:
  - to hold sets of song booklets, enrichment cards, activity cards (old laundry soap boxes are sturdy and may be cut to size)
- Cardboard paper boxes, Rubbermaid plastic tubs:
  - to store large units, particularly seasonal themes which may require long periods of storage between use
- Large sleeves/folders:
  - to store posters, vocabulary lists, project samples, big books (Label and laminate two sheets of Bristol board, then tape and/or staple together. Store large files lying flat in a cupboard or standing in a box.

Odds'n ends:

- Keep a length of laminating plastic film. Instead of always laminating charts, tape the film over it, write on it, clean it off and reuse.
- Tape recorder counter book. This is initially time-consuming, but pays off quickly! In an exercise book, assign a page for each side of a cassette tape used in your commercial program. List each song or activity on the CD.
- When creating games on Bristol board, use both sides.

Organization for each class:

- An alternative to keeping a large, bulky daybook is to provide a plastic report cover with a clear front for each class or grade. Inside each folder keep the lesson plans, class lists/evaluation sheets, observation sheets, master/teacher copies of current or future worksheets, overhead acetates, etc. At intervals, file lesson plan sheets in a large binder labeled with the school year.
- If the teacher's manual is bulky, photocopy a single unit as necessary and place in duotang folder. This also allows you to make notes and write examples in the manual. Store with the other unit materials when finished.
- Provide an envelope for each class for completed student work to be evaluated.
- Provide a large folder for each class to store posters and large projects.
- Make a small monitor/reminder board for each class. Copy student names on small cards for monitor posting.
- Include a notebook for yourself, "Cahier de l'enseignant", to keep an extra copy of each worksheet. This will save time retrieving and copying sheets for the student who always loses his/hers. It is also an easy reference for students who have been absent to check for missed work.
- Ask for hall bulleting board space to display student work, photos, projects, etc. *It is important to maintain a high profile.*

⇨

Student work and conduct:

- Take inventory of the kinds of activities you wish to try with your students. Then make a list of the procedures which they will need to follow to successfully participate in these activities. Think about such things as: collecting/returning work, when work is late, getting the class attention, dismissal, when work is finished early, etc. Send your list or code of conduct home in a letter after you have discussed the contents with your students. Ask the parents and students to sign and return it.
- Establish rules of treatment of **student work folders**: No doodling, stickers on inside cover only, replaced by student if damaged or destroyed, etc.
- Instead of posters displayed in the class, provide **reference sheets** to be kept in students' notebooks. These may be photocopied on a particular colour to signal their importance and to simplify location in the notes. Unless otherwise instructed, students are encouraged to refer to their notes during games, oral activities or whenever they feel the need.

(In September, review important concepts and vocabulary from the previous year. Complete coloured reference sheets and place in front of notebook. This review may be helpful in assessing your students' needs and setting long-range plans for the year.)

- Establish one recess time and one classroom where students may meet you for detentions, extra help or to complete work.
- **Assign class monitors**. Choose two students each week to help with collection and distribution of work, supervision of games and points, setting up and packing up of teacher materials, marking of sample exercises, retrieval of materials, etc.
- If you teach difficult students who may need to be removed from class, plan in advance to have a selection of appropriate activities which they can complete at the office. For example, a dictionary page based on current vocabulary in which they must record the page number, part of speech, and definitions.
- Decide if students will keep notebooks and texts in their desks or if you need tubs for storage on a shelf. Discuss storage needs with the homeroom teacher.

Rewards and motivation:

It is difficult to set up teams when you travel and have to accept someone else's seating arrangement. However, you should not feel that you have no control over the physical environment. I often make arrangements with individual teachers, particularly when trying to teach split grades in classes where the students are randomly placed. I also feel it is my right to make recommendations about seating to the homeroom teacher.

In the case of junior classes, I usually have some sort of point system in place for motivation. I call it the "Bravo" system.

- ☺ Tickets are copied, cut and stored in a baggy on the cart. Each class has a bucket in the homeroom.
- ☺ "Bravos" are awarded for good behaviour, good answers, following directions promptly and/or well, as points in games, for coming to attention quickly, for returning homework or tests promptly, etc.
- ☺ Monitors distribute tickets according to teacher instructions.
- ☺ The student signs and places the tickets into the bucket.
- ☺ Every Friday or alternate Friday, five different names are drawn for a treat of some kind.
- ☺ Tickets are recycled each week (students erase previous owner's name) until they are too worn.

Consider other rewards such as:

- ✓ earning privileges (game time, computer time, choice of activity...);
- ✓ working toward a class goal such as a movie (*en français!*) or party.

(*Now and then I like to treat the whole class If their behaviour is particularly good. I also play certain games as myself against the class. If I lose, I treat everyone!)

Portables:

Portables can make itinerant teachers' lives very difficult.

- ☹ **Before Labour Day**, check the availability of CD players, overhead projectors and screens, storage and display space.
- ☹ If you plan to use a hanging pocket chart, affix hooks or nails in the wall above the blackboard or whiteboard.

⇨

- **When you are familiar with the class**, choose two reliable students to be "go-fers". Familiarize them with you office/cart and materials. Send them to retrieve forgotten items or fetch materials you were unable to carry out yourself in one trip.
  (*Student should not carry overhead projectors or any audio-visual equipment.)
- If you wish to send small groups to practice presentations in the school, make an arrangement with the secretary to keep an eye on students in the foyer, or check with your librarian.
- **Transporting your materials**: a large briefcase with brown legal accordion folders or large envelopes. Exchange folders as you change classes. Carry an open tub for each class, or a see-through Rubbermaid case, and/or an art portfolio for games and charts.
- Make use of student monitors to set up and take down charts, transport materials to your office or from portable to portable, etc.

Working from a cart: As difficult as it is, it is not impossible to provide a good program on the run. You need to be extremely organized and ready to change gears quickly. I recommend having all lessons and materials prepared a week at a time. If an activity takes less time than you had planned, be ready to move to something from tomorrow's lesson or change the order of the presentation. Overplanning will ensure that you are never caught short and time is never wasted.

Your cart should include:

- a bin for each class
- teacher's pencils, pens, overhead markers, tape, magnets, stickers, Post-it notes
- several dictionaries
- scrap/blank paper, extra worksheets/activity pages
- CD player
- side basket for large games and charts (tape a shallow cardboard box to one side of the cart)
- pocket chart
- bin of extra activities for students who finish early

Each class bin should include:

- the lesson plan
- program components: manual, tapes, flashcards…
- evaluation materials
- student work

I like to decorate my cart with a flashing bicycle light, horn and seasonal decorations!

There is a cart now on the market specifically designed with itinerant language teachers in mind. Its features include sturdy bins, a light-weight frame with good maneuverability, a removable easel with ledge and white board, and adjustable hooks for hanging chartpaper. I have found the white board very useful because I always have writing and display space even when the homeroom blackboards are full. This cart can be ordered from the Louise Kool catalogue, B & B School Supplies and Scholar's Choice. For more information on FSL carts, contact Copernicus Educational Products Inc. (Telephone: 1-800-267-8494, fax: 519-848-5516, or website: <www.copernicused.com>.)

Providing activities for early finishers:
Either on your cart or in an easily accessible tub or box, you should have prepared a range of activities to occupy students who have completed their work. This can also be used as a "treat" on a day when you are worn out or need a change of pace. Some possibilities:

- sets of small cards for matching games
- *Pot-pourri* sheets, especially seasonal activities
- *Le français sans souci* sheets
- *Bibliobus* – set limit for the month, i.e., student must have read and completed activities for 10 stories
- file folder games
- *Boggles Jr.*
- laminated "Where's Waldo" type sheets or puzzle pages from *Owl, Chickadee* or *National Geographic World* magazines. Write instructions and list of items in French, attach to illustration and laminate. Supply water soluble markers and handi-wipes or dry-erase markers
- laminated word searches, dot-to-dots, crosswords, etc. Supply markers and wipes
- Bingo – especially small sets from *Bien joué* kit

⇨

Last but certainly not least:

Supply Teacher Folder
If you know about an absence in advance, plan in detail for your supply teacher. However, it is best to have a back-up plan in place BEFORE you get sick!

Label a magazine file box and leave it in the office and inform your secretary or principal of its whereabouts.

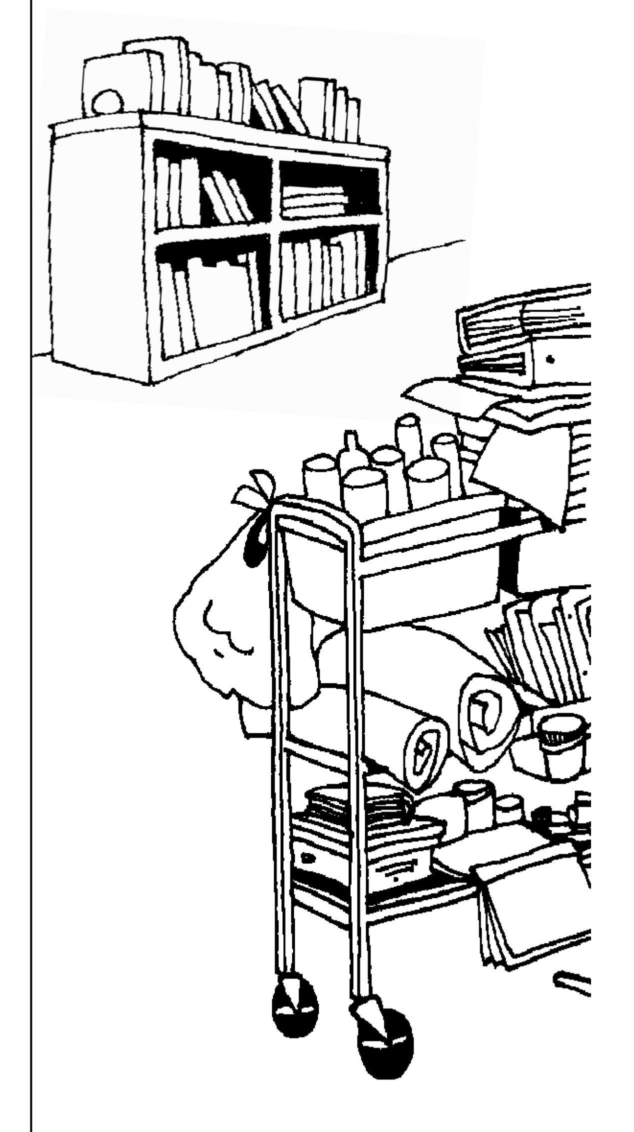
Leave materials and suggestions that ***do not*** depend on having a French-speaking replacement.

Your folder should include the following:
- your schedule (updated regularly)
- map of the school, with your classes labeled including staff room, staff washrooms, French office/storage area
- yard duty schedule and rules
- emergency procedures
- class lists
- emergency lesson plans and materials

***Ask a friend on staff to look out for your supply teacher and check on him/her during the day.**

Some suggestions for emergency work:
- ☺ Colouring sheets with colour code ready for posting on board (primary)
- ☺ Easy crafts to supplement current theme (primary)
- ☺ An extra wordsearch for each unit's vocabulary
- ☺ A language analysis sheet for a familiar reading passage or song, i.e., list five cognates, verbs, adjectives, synonyms, etc.
- ☺ *Pot-pourri* sheets
- ☺ Review sheets for numbers, weather, alphabet, grammar, previously taught vocabulary
- ☺ Dictionary search sheet, i.e., look up page #, part of speech and definition for list of vocabulary related to current theme
- ☺ Blank wordsearch page to complete and trade with classmates – ***Always include an answer key!***

The effort you put in organizing now will pay dividends later. Bon courage! ■



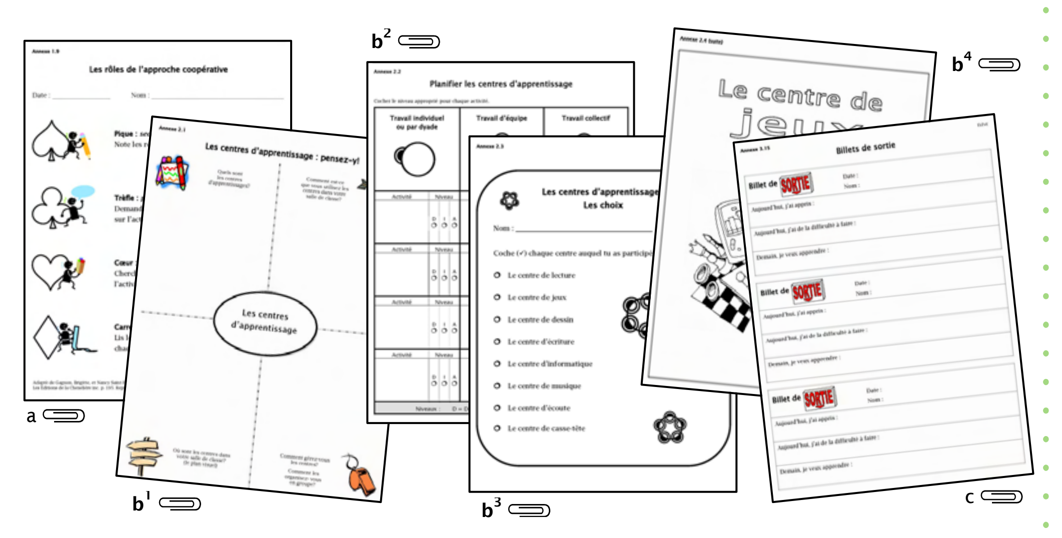
Encouraging Independence

How can students be encouraged to become independent? According to the multilevel classroom teaching philosophy, learners become autonomous. Marvin Marshall, in his article entitled "Promoting Positivity, Choice and Reflection", suggests a strategy for creating a positive learning community:

> These three simple practices can make school a place where teachers and students want to be.
>
> **P** – Am I sending a POSITIVE message?
>
> **C** – Am I offering CHOICES?
>
> **R** – Am I encouraging REFLEXION?
>
> (Marshall, May-June 2005)

All of the suggestions below also help to create a non-threatening environment.

- Believe in the students' autonomy and cooperation by discussing the role of respect in the classroom and valuing all opinions.
- Explain and practise classroom routines and how groups work (show/facilitate/guide).
- Write the timetable on the board.
- Manage time, routines, strategies, choices, resources and the physical environment.
- Choose activities that make use of the multiple intelligences.
- Name monitors (in rotation) who are responsible for classroom "jobs", using playing cards. (See p. A14, *Annexe 1.9* "*Les rôles de l'approche coopérative*".) a
- Create learning centres (p. A15-A18, *Annexes 2.1-2.4*), explain and demonstrate how to use them. b
- Explain and use the self-assessment blackline masters and exit slips (p. A40, *Annexe 3.15*) included in the annex section in order to check comprehension. c
- Divide the class into small groups that change, depending on the purpose of the activity. (See "Overcoming the challenges of teaching Basic French in a multilevel classroom", p. 18-21, as well as *Independent Together,* p. 4.7-4.11, for more information on group management.)
- Let the students wear the "teacher hat" (take turns being *mini-enseignant*).





Further Reading

Marshall, Marvin. “Promoting Positivity, Choice and Reflection”, *Leadership,* May-June 2005. Available online at: <www.marvinmarshall.com/promoting_positivity.htm>.

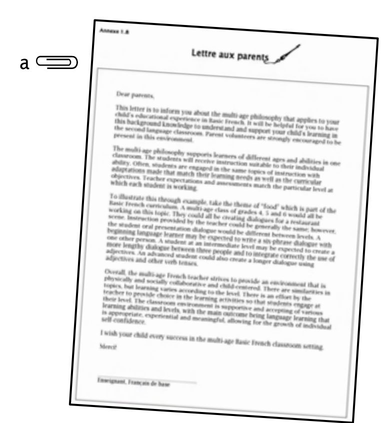
Starting the Year Right

At the beginning of the school year, the Basic French teacher should talk with the students in order to develop a learning community built around the multilevel teaching philosophy.

It is important to:

- Establish routines (how the teacher will manage the class with student feedback);
- Determine with the students how the classroom is organized: tables, desks, centres, students’ responsibilities, materiel, etc. (see layout suggestions on p. 28-30);
- Address how the groups, pairs (partners) and the learning centres work;
- Choose the themes and think of ideas that integrate the themes at all three levels;
- Choose learning outcomes that apply to all three grade levels;
- Begin student observations to develop a better understanding of their needs and learning styles;
- Plan activities that highlight the different multiple intelligences and levels (beginner, intermediate and advanced);
- Include experiential, hands-on activities that allow the students to be independent;
- Discuss the learners’ role in the classroom and the role of their parents;
- Write a letter to parents to explain the Basic French philosophy and expectations (see p. A13, *Annexe 1.8*);
- Begin cooperative learning activities;
- Teach self-assessment;
- Encourage feedback (students’ reflections on self and a partner).





Annexe 1.8

Lettre aux parents

Dear parents,

This letter is to inform you about the multi-age philosophy that applies to your child's educational experience in Basic French. It will be helpful for you to have this background knowledge to understand and support your child's learning in the second language classroom. Parent volunteers are strongly encouraged to be present in this environment.

The multi-age philosophy supports learners of different ages and abilities in one classroom. The students will receive instruction suitable to their individual ability. Often, students are engaged in the same topics of instruction with adaptations made that match their learning needs as well as the curricular objectives. Teacher expectations and assessments match the particular level at which each student is working.

To illustrate this through example, take the theme of "food" which is part of the Basic French curriculum. A multi-age class of grades 4, 5 and 6 would all be working on this topic. They could all be creating dialogues for a restaurant scene. Instruction provided by the teacher could be generally the same; however, the student oral presentation dialogue would be different between levels. A beginning language learner may be expected to write a six-phrase dialogue with one other person. A student at an intermediate level may be expected to create a more lengthy dialogue between three people and to integrate correctly the use of adjectives. An advanced student could also create a longer dialogue using adjectives and other verb tenses.

Overall, the multi-age French teacher strives to provide an environment that is physically and socially collaborative and child-centered. There are similarities in topics, but learning varies according to the level. There is an effort by the teacher to provide choice in the learning activities so that students engage at their level. The classroom environment is supportive and accepting of various learning abilities and levels, with the main outcome being language learning that is appropriate, experiential and meaningful, allowing for the growth of individual self-confidence.

I wish your child every success in the multi-age Basic French classroom setting.

Merci!

Enseignant, Français de base

Planning

To organize a multilevel Basic French classroom, a number of questions need to be asked and answered.

> What do the students need most? What can these students achieve in the time available? Which of those needs can I cover, given the limitations of the class? What objectives are reasonable to set and hope to have fulfilled? What progress will be shown in order for the students and me to judge this class to have been a success?
>
> (Bell, 2004, p. 31)

	année n° 1	année n° 2	année n° 3
l'alimentation	X		
les animaux			X
l'école	X		
l'environnement		X	
l'exercice physique			
les fêtes et les célé			

Once the teacher has determined the answers to these questions, he can make connections with the Basic French curriculum guide for Grades 4 to 6. Fortunately, the learning requirements apply to themes that span the three consecutive years. The teacher may also divide the themes into three years as shown in the table, in order to cover all the program's fields of experience. (See p. A7, *Annexe 1.2.*) This system only works if a teacher keeps the same class for the three years. Otherwise, it is suggested that the school's teachers plan the unit choices together.

The best way to go about selecting a theme is to choose one that is of interest to the students or one that the students themselves propose. Themes provide an opportunity for teachers to explore the students' interests. These ideas put Basic French teaching in an authentic context that is relevant to the students' life experiences. Moreover, themes allow teachers to present initial material to the whole class all at once. If learners have the opportunity to take part in generating and choosing a theme, they tend to work better because they have ownership of that theme.

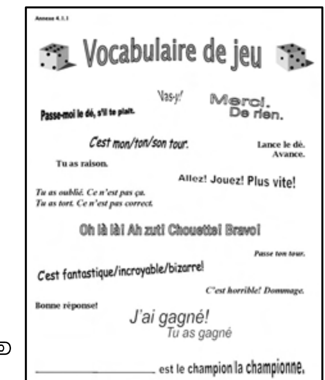
Once the theme has been chosen, it is important that the teacher first realizes that there is no single text for teaching Basic French in a multilevel classroom. Second, the students do not always go through the same stages at the same time and they progress at their own pace. Lastly, because the perfect class does not exist, it is impossible to please everyone all the time. Slowly, the students will come to realize that they can solve problems and work out their concerns on their own. However, to acquire these skills, it is necessary to teach the vocabulary needed to work effectively in a group. Examples include *Bravo! Bonne idée! Tu as raison!* (See p. A51, *Annexe 4.1.1* "*Le vocabulaire du jeu*".) a

To meet the needs of students from multiple levels with different learning styles, it is important to find a wide range of materials and activities.

It is also important to identify the elements that the three levels (beginner, intermediate and advanced) have in common. These common elements can guide the teacher in his choice of activities. Does the activity involve the whole class, small groups or learning centres? Do the activities reflect the learning outcomes for speaking, listening, reading and writing?

Lesson plans as well as the teaching approach and methodology are outlined in the unit "*L'alimentation*" on p. 43.

a



Assessment

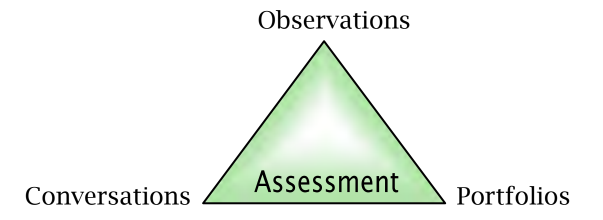
> The ultimate goal of assessment is to help develop independent, lifelong learners who regularly monitor and assess their own progress.
>
> (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, p. viii)

Setting Criteria

The current notion of assessment has changed and today's teachers understand that assessment and teaching take place at the same time. They no longer evaluate only at the end of a specific timeframe, such as at the end of a unit, with the purpose of assigning a mark to give to parents. Assessment is an ongoing process throughout the year.

Students and parents are now involved in the assessment process using self-assessment strategies, peer assessment and student-led parent conferences. The aim is to help students move forward and to assist the teacher in the practice of differentiated instruction. Students need to know where they have been successful, what they need to improve and what they need to do differently in order to succeed. In making all of these observations, the teacher can modify the students' work and meet their needs as learners.

There are three components in assessing students in combined or multilevel classrooms:



- **Observations** – Assessment ***for*** learning:
  Teachers observe the students' learning with the students' involvement. They determine descriptors that most accurately describe the student's learning. (Examples: cooperative learning activities, class discussion, contributing to a Venn diagram during a brainstorming session, role-playing or presenting a play or dialogue, oral questions and answers, singing, memory game, bingo game, interviews, etc.)

- **Conversations** – Assessment ***of*** learning:
  This formative assessment consists of a series of conversations about the student's learning shared between peers, between the teacher and student and between the teacher, parents and student. (Examples: using assessment grids or checklists for self-assessment or peer assessment)

- **Portfolios** – Assessment ***as*** learning:
  The portfolio is an accumulation of evidence of the student's learning that involves the process (a rough copy) and final product, or a combination of the two. The work can be in paper or electronic format and the portfolio can include texts, multimedia (audio or video), data and graphics. Each sample is accompanied by a self-reflection explaining the student's learning. Teachers sometimes use the name progress portfolio to demonstrate how the student has moved forward. Students reflect by choosing their work - the product - that they wish to include in the portfolio. These are copies or samples that reflect the individual progress of each student (e.g., a story written by the student, a drawing accompanied by a description, a word search, tests, etc.)

In the multilevel classroom, these three components are essential for a balanced and fair assessment. Prior to commencing an activity that will be evaluated, it is important that the students are aware of all the objectives, the type of assessment and the criteria. Students can add their own assessment criteria. When the teacher involves the students, they become active participants who are interested in their progress. They are more willing and able to stay on task.

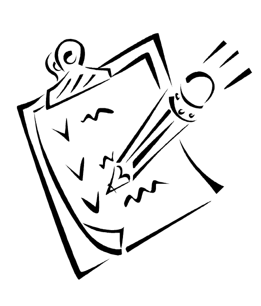
The assessment should also contain the most recent material and the teacher should keep copies of this work. This is the reason why the portfolio is such an essential tool.

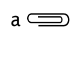
For group work, individual marks are given rather than a group mark since it is the learning, rather than the assessment, that is cooperative. A group mark does not reflect individual responsibility.

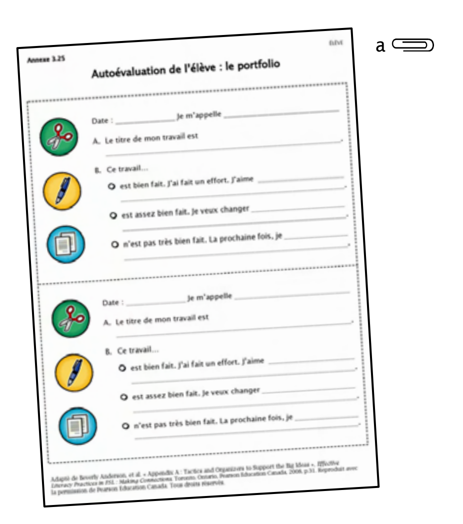
> In short, the effect of assessment for learning, as it plays out in the classroom, is that students keep learning and remain confident that they can continue to learn at productive levels if they keep trying to learn. In other words, students don't give up in frustration or hopelessness.
>
> (Stiggins, 2002, p. 758-765)

It is recommended that assessments use clear criteria and a variety of methods, approaches and tools. (See the annexes on assessment, p. A26-A50 and p. A80-A92):

- Classroom observations;
- Teacher feedback;
- Anecdotal records;
- Student checklist of tasks;
- Differentiated assessment;
- Assessment of authentic tasks;
- Self-assessment (p. A50, *Annexe 3.25*), student's reflection regarding his own learning;
- Continuum;
- Observation records;
- Assessment forms and rubrics;
- Peer assessment;
- Teacher-student conferences to assess progress and needs;
- Portfolios (shared with parents at student-led conferences).







Annexe 3.25

Autoévaluation de l'élève : le portfolio

Date : ____________ Je m'appelle ____________

A. Le titre de mon travail est ____________.

B. Ce travail...

- est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime ____________.
- est assez bien fait. Je veux changer ____________.
- n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je ____________.

Date : ____________ Je m'appelle ____________

A. Le titre de mon travail est ____________.

B. Ce travail...

- est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime ____________.
- est assez bien fait. Je veux changer ____________.
- n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je ____________.

The table "Summary of planning Assessment of Learning" taken from the document *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment **for** Learning, Assessment **as** Learning, Assessment **of** Learning*, provides a summary of the three assessment methods.

Summary of Planning Assessment *of* Learning

	Assessment *for* Learning	Assessment *as* Learning	Assessment *of* Learning
Why Assess?	to enable teachers to determine next steps in advancing student learning	to guide and provide opportunities for each student to monitor and critically reflect on his or her learning, and identify next steps	to certify or inform parents or others of student's proficiency in relation to curriculum learning outcomes
Assess What?	each student's progress and learning needs in relation to the curricular outcomes	each student's thinking about his or her learning, what strategies he or she uses to support or challenge that learning, and the mechanisms he or she uses to adjust and advance his or her learning	the extent to which students can apply the key concepts, knowledge, skills, and attitudes related to the curricular outcomes
What Methods?	a range of methods in different modes that make students' skills and understanding visible	a range of methods in different modes that elicit students' learning and metacognitive processes	a range of methods in different modes that assess both product and process
Ensuring Quality	• accuracy and consistency of observations and interpretations of student learning • clear, detailed learning expectations • accurate, detailed notes for descriptive feedback to each student	• accuracy and consistency of student's self-reflection, self-monitoring, and self-adjustment • engagement of the student in considering and challenging his or her thinking • students record their own learning	• accuracy, consistency, and fairness of judgements based on high-quality information • clear, detailed learning expectations • fair and accurate summative reporting
Using the Information	• provide each student with accurate descriptive feedback to further his or her learning • differentiate instruction by continually checking where each student is in relation to the curricular outcomes • provide parents or guardians with descriptive feedback about student learning and ideas for support	• provide each student with accurate descriptive feedback that will help him or her develop independent learning habits • have each student focus on the task and his or her learning (not on getting the right answer) • provide each student with ideas for adjusting, rethinking, and articulating his or her learning • provide the conditions for the teacher and student to discuss alternatives • students report about their learning	• indicate each student's level of learning • provide the foundation for discussions on placement or promotion • report fair, accurate, and detailed information that can be used to decide the next steps in a student's learning

(Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, p. 65)

Assessment and Differentiation Cycle



- Plan initially for degrees of difficulty, groupings, choice, and personalization based on prior knowledge of students' needs.
- Adapt for the more or less able learners.

- Differentiate based on the nature of the students in a class.

- Introduce the purpose of the learning sequence.
- Assess prior knowledge for the topic and activate connections.
- Develop criteria for success.
- Provide concrete examples to model student outcomes.

- Notice who has difficulty and for whom this is easy.
- Provide more support for individuals and groups, as well as extensions for the more able students.

- Engage students in meaning-making with the text.
- Provide graphic organizers and individual, partner, and small group practice for manipulating the language in the text.
- Use a variety of manipulative and kinesthetic activities.
- Assess individual and overall success with each task. Give descriptive feedback.

- Reteach or regroup for those needing more practice.
- Extend or elaborate for more able learners.



- Provide models/sentence starters for student performances of their learning.
- Engage students in observations of others, and in self-assessment.

- Assess the performances of learning.
- Discuss strengths and areas of need with the whole class, groups, and individuals.
- Incorporate needs into future learning sequences.
- Begin again!

(Anderson, et al., 2008, p. 57)



Further Reading

Alberta Learning. *French as a Second Language, Nine-year Course Sequence – Classroom Assessment Material, Grade 4*, Edmonton, Alberta Learning, 2006. Available online at: <www.education.gov.ab.ca/french/fsl/default_EN.asp>

Anderson, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL – Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

Association for Supervision and Curriculum Development. *Educational Leadership,* Alexandria, VA, ASCD, Vol. 65, No. 4, December 2007/January 2008.

Canadian Association of Second Language Teachers. *The Assessment Toolkit: Formative Assessment Instruments for French as a Second Language, Beginner Level*, Ottawa, CASLT, 1998.

Davies, Anne. *Making Classroom Assessment Work, 2nd Edition*, Courtenay, British Colombia, Connections Publishing Inc., 2007.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année,* Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2005, p. 231-234. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/fl2/dmo_m-8/>.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Français de base, 4e à la 6e année, Programme d'études – document de mise en œuvre,* Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006, p. 79-106. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/fdb/dmo_4-6/index.html>.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. "Section 4: Assessing, Evaluation, and Reporting on Student Progress", *Literacy with ICT Across the Curriculum: A Resource for Developing Computer Literacy*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth. 2007. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/tech/lict/resources/handbook/section4.pdf>.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning,* Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/index.html>.

Manitoba Education and Youth. "Chapter 3: Assessment and Learning in the Multilevel Classroom", *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community*, Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003. Available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/multilevel/index.html>.

O'Connor, Ken. *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards,* Arlington Heights, Illinois, Pearson Professional Development, 2002.

O'Connor, Ken. *The Mindful School: How to Grade for Learning,* Arlington Heights, Illinois, *Skylight Training and Publishing, Inc.*, 1999.

O'Connor, Ken. *A Repair Kit for Grading: 15 Fixes for Broken Grades*, Portland, Oregon, Educational Testing Service, 2007.

Stiggins, Richard J. "Assessment Crisis: The absence of Assessment FOR Learning", *Phi Delta Kappan*, Vol. 83, No. 10, 2002, p. 758-765. Available online at: <www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>.

L'ALIMENTATION

Introduction
Teaching Methodology
Learning Outcomes
An Experiential Unit for a Multilevel Classroom
Step-by-Step Activities
Activities and Games
Resources



Introduction

This unit is based on the communicative/experiential approach and the multilevel teaching philosophy. The unit on food ("*L'alimentation*") was selected because it is included in all of the three levels, from Grades 4 to 6. This theme provides a wide range of ideas and resources from which to choose for differentiated instruction. Students can always contribute additional activity ideas.

A MULTIDIMENSIONAL PROGRAM

Experiential/ Communicative	Culture	Language	General Language Education
Experiential: Learners will be able to – Identify their personal food preferences; – Do an interview or survey on preferences; – Sort food into the four food groups; – Play a game about food; – Sing a song about food; – Read and discuss a sample recipe; – Prepare a recipe; – Write a dialogue that takes place in a restaurant. **Communicative: Learners will be able to** – Ask and answer survey questions on food preferences; – Orally present their recipe to the class or in a small group (with demonstration); – Participate in a dialogue between a waiter and a restaurant customer.	**Learners will be able to** – Sing a French song about food; – Identify the personal food preferences of other people in the class; – Identify the recipe of a French-Canadian dish; – Create a recipe for a favourite dish.	**Learners will be able to** – Understand and produce, orally and in writing, the vocabulary and simple structures used in context; – Use –er verbs (*aimer, manger, détester*) in context; – Prepare monologues as a television cooking show host; – Prepare dialogues for ordering in a restaurant; – Introduce/use the partitive article (*de, du, de la, de l'* and *des*) in context; – Introduce/use verbs in the imperative, in context.	**Learners will be able to** – Take risks; – Use context; – Recognize key words, new vocabulary and structures; – Identify cognates (*mots-amis*) to understand the meaning of an oral or written presentation; – Understand a simple recipe (e.g., a French-Canadian dish).

Teaching Methodology

The teaching methodology has three stages:

1. Preparation (pre-activity warm-up) – identifying the objectives and the context
2. Actualization (activity) – carrying out the activities
3. Integration (post-activity) – reflection/feedback, assessment and extension of the learning

The skills development process, lesson plan and teaching unit reflect these three stages.

1. Preparation (pre-activity warm-up)

a) Warm-up activity – setting the scene
This is what captures the interest of all the students in the unit being presented. The teacher can present an example of a menu (pizza, submarine sandwiches, hamburgers, etc.) of a restaurant popular with the students. Students can give their food preferences and the teacher can write them in a notebook or on the board. They can also brainstorm other words and expressions associated with the theme (for a pizza, submarine sandwich, hamburger, salad, or other food projects).

b) Identification of the communicative intent:
The goals of this unit are
- to familiarize students with the vocabulary and structures associated with recipes (ingredients and instructions);
- to familiarize students with the vocabulary and structures associated with personal food habits and preferences;
- to give students an opportunity to make wise food choices, such as those outlined in the *Canada's Food Guide* (French available online at: <www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index_f.html>).

c) Explanation of the task:
The teacher describes the final project (the experiential goal) by showing students a sample recipe (for pizza, submarine sandwiches, hamburgers, salads, etc.) and by telling them that they will be writing the same sort of recipe. Tell the students that at the end of the unit, they will be presenting their recipe with an illustration and demonstration.

2. Actualization (activities)

The teacher's objectives are:
- to develop the skills the students need to accomplish the final goal of writing and presenting a recipe;
- to develop their language skills in context and provide them with activities that foster communication;
- to develop attitudes that help the students make wise food choices;
- to develop learning and communication strategies.

The formative assessment is carried out as the unit unfolds so that the teacher can verify whether the objectives are achieved and adjust his teaching accordingly. The teacher involves the students in setting the assessment criteria. In this unit, the learning outcomes will be assessed on the basis of oral, listening and written performance. (During the unit, the teacher and student can keep samples of a few activities for portfolios and the parent-teacher-student conferences).

3. **Integration** (post-activity)

   a) **Reflection (final task):**
   The teacher goes back to the learning process. Students reflect on their successes and weaknesses in connection with the unit while verifying whether the final task was accomplished. The teacher can also provide an assessment of the final task as well as summative assessments of the unit's vocabulary and structures. These assessment marks can be used for the students' report cards.

   b) **Reinvestment:**
   Once the experiential goal has been achieved, the teacher can put the students in a new situation similar to the first one to enable them to transfer the knowledge they have acquired to other areas. In this unit, the teacher can ask the students to create a recipe for a French dish or another dish of their choice, to create a booklet of favourite class recipes, or the students can prepare a healthy lunchbox. The possibilities abound!

Learning Outcomes (SLOs)

Based on the multidimensional approach suggested in the *National Core French Study*, this unit comprises four parts.

The SLOs are as follows:

1. **Experiential**
   Learners will be able to:
   - identify personal food preferences;
   - do an interview or survey on food preferences;
   - sort foods into the four food groups;
   - play a game about food;
   - sing a song about food;
   - read and discuss a sample recipe;
   - prepare the recipe of their favourite dish;
   - write a dialogue between a waiter and restaurant customer.

   Communicative
   Learners will be able to:
   - brainstorm on the topic of food;
   - ask and answer survey questions on food preferences;
   - orally present their recipe to the class or in a small group, with a demonstration;
   - participate in a restaurant dialogue;
   - introduce/use the partitive article (*de, du, de la, de l'*, and *des*) in context;
   - introduce/use verbs in the imperative, in context.

2. **Language**
   Learners will be able to:
   - understand and produce, orally and in writing, the vocabulary and simple structures used in context;
   - use -er verbs (*aimer, manger, détester*) in context;
   - prepare dialogues as a television cooking show host;
   - prepare dialogues for ordering in a restaurant.

3. **Culture**
   Learners will be able to:
   - sing a French song about food;
   - identify their own food preferences and those of their classmates;
   - identify the recipe of a French-Canadian dish;
   - create the recipe for a favourite dish.

4. **General Language Education**
   Learners will be able to:
   - take risks;
   - use context;
   - recognize key words, new vocabulary and structures;
   - identify cognates (*mots-amis*) to understand the meaning of an oral or written presentation;
   - understand a simple recipe.

Multiple intelligences:

The teacher in a multilevel Basic French classroom plans activities in the following levels: Beginner/*Débutant* (D); Intermediate/*Intermédiaire* (I); Advanced/*Avancé* (A).

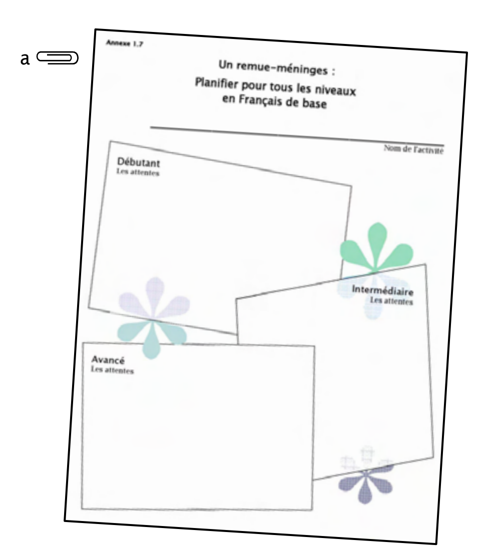


See also p. A12, *Annexe 1.7* for the blackline master (BLM) on multilevel planning.

The activities are also broken down into eight types of multiple intelligences. See the "Multiple Intelligences Chart" on p. 12 for a description of the following terms:

1) Verbal/Linguistic;
2) Logical/Mathematical;
3) Visual/Spatial;
4) Bodily/Kinesthetic;
5) Musical/Rhythmic;
6) Interpersonal;
7) Intrapersonal;
8) Naturalist.

All of these activities are suggestions that the teacher can adapt according to students' skills and needs.


Annexe 1.7

Un remue-méninges :
Planifier pour tous les niveaux
en Français de base

Nom de l'activité

Débutant
Les attentes

Intermédiaire
Les attentes

Avancé
Les attentes

An Experiential Unit for a Multilevel Classroom

Field of experience: Food

Topics to be developed: Food knowledge, personal food habits, attitudes and preferences.

Experiential goal (Final project): Write the recipe of a favourite dish and present it orally.

Steps:

I PREPARATION (Pre-activity) – Warm-up and explanation of the task

Step 1: Whole-group session
- Look at a restaurant menu (pizzas, submarine sandwiches, hamburgers, etc.) with the whole class.
- Brainstorm on the topic of food (words and expressions).

Step 2: Explanation of the final task or project.
- Present the experiential goals, the final task or project.
- Identify the steps to be taken to achieve these goals.

II ACTUALIZATION (language activities and experiences)

Step 3: Do an interview/survey to discover food preferences.

Step 4: Sort the foods from the list (Step 1) into the four food groups.

Step 5: Play a game about food.

Step 6: Sing a song about food. Introduce the partitive articles (*de, du, de la, de l'* and *des*) in context.

Step 7: Read and discuss a sample recipe. For the advanced level, the teacher can introduce the use of verbs in the imperative form in the context of food.

Step 8: Prepare a recipe and draw an illustration of the dish for the oral presentation.

III INTEGRATION (post-activity) – Reflect on the unit, the learning outcomes and assessment

Step 9: Reflection
- Presentation of the final project or task.
- Assessment of the final project or task by the teacher, in pairs and in self-assessment.
- Assessment of vocabulary, verbs, structures.
- Reflection on the unit. (Students can complete an exit slip during the unit as well as at the end of the unit. See p. A40, *Annexe 3.15.*)

Step 10: Reinvestment
- Transfer of the knowledge from the food unit to other areas.

STEP 1

I Preparation (Pre-activity warm-up)

Whole-group Session

a) Warm-up activity:

a Hand out copies of a restaurant menu or use an overhead. (See websites on p. 82 and p. A55, *Annexe 4.1.3*, for sample menus.)

Have the students look at the menu and choose their favourite foods or dishes:

Ask:
- "*Quels sont tes aliments ou plats favoris?*"
- "*Quel aliment/plat est-ce que tu aimes/préfères/adores?*"
- "*Quel aliment est-ce que tu n'aimes pas/détestes?*"
- "*Qu'est-ce qu'il y a sur/dans ______ (une pizza, une salade, une soupe, un sandwich sous-marin, etc.)?*"
- "*Chercher les mots-amis, c'est-à-dire les mots français qui ressemblent aux mots anglais.*"

Brainstorm to build a word bank (in a notebook or on the board).

The teacher can use:
- flashcards;
- plastic objects;
- clip art drawings;
- supermarket advertisements;
- students' drawings of food.



b) Identification of the communicative intent:

Encourage the students to express their preferences and to familiarize themselves with different types of dishes by asking them:
"Est-ce qu'il y a d'autres aliments que nous pouvons ajouter à la liste des mots?"
"Quel est ton restaurant favori?"



Do a math exercise. Use the menu to give a list of dishes and their prices. Have the students calculate the total bill or cheque amount for their order.

Example: *Dans une pizzeria, tu commandes une pizza végétarienne moyenne (11 $), un verre de lait (1,00 $) et une salade de fruits (3,25 $). Tu donnes un pourboire* (waiter's tip) *de 2 $.*
Combien coûte ton repas? Tu donnes 20 $ au serveur.
Combien d'argent doit-il te rendre?

a

Annexe 4.1.3

Menu

Les salades

Salade mixte (laitue, légumes)	3,00 $
Salade césar (laitue romaine, fromage parmesan, croûtons)	3,75 $
Salade du chef (poulet, jambon, fromage cheddar)	4,50 $

Les soupes

Soupe au poulet	2,50 $
Soupe aux légumes	2,50 $

Les sandwichs

Fromage à la crème	3,00 $
Jambon-fromage	4,25 $
Œufs	3,75 $
Saumon	4,50 $

Les plats chauds

Omelette	3,50 $
Spaghetti à la viande	5,25 $
Macaroni au fromage	3,00 $

Les boissons

Jus de fruits	1,50 $
Lait	1,00 $
Lait au chocolat	1,25 $
Eau en bouteille	1,50 $

Les desserts

Yogourt	1,50 $
Gâteau aux carottes	2,00 $
Salade de fruits	2,50 $
Biscuit	0,75 $
Crème glacée	1,50 $

Les pizzas

La pizza simple – de la sauce tomate, du fromage
La pizza végétarienne – de la sauce tomate, du fromage, des champignons, des oignons, des olives noires, des olives vertes, des poivrons verts, des tomates
La pizza pepperoni – de la sauce tomate, du fromage, du pepperoni
La pizza à quatre fromages – de la sauce tomate, du fromage mozzarella, du fromage cheddar, du fromage Monterey Jack, du fromage havarti
La pizza de luxe – de la sauce tomate, du fromage, du bacon, du bœuf haché, des champignons, du jambon, des oignons, du pepperoni, du piment rouge, des poivrons verts, de la saucisse italienne, des tomates
La pizza hawaïenne – de la sauce tomate, du fromage, de l'ananas, du bacon, du jambon

petite	moyenne	grande
8,00 $	12,00 $	16,00 $

Explanation of the final task or project

At the beginning of the unit, tell the students that they will be creating a recipe and an illustration of their favourite dish. Let them know that they will be presenting their recipe orally. The teacher should indicate that their oral and written performance will be assessed during the unit, at the end of the unit and for the final task. See the sample recipe "*Faisons une mini-pizza!*" (p. A73, *Annexe 4.1.21*) and "*La carte de recette*" (p. A74, Annexe 4.1.22), as well as the evaluation grids A, B, C (p. A85-A87, *Annexe 4.2.6-4.2.8*) for examples of the criteria that the teacher can assess.

a
b
c

Present the experiential goals for each level:

D I A

Beginner

A recipe that has (at least)
- five ingredients;
- four instructions that use "*Je mets*";
- one illustration.

Intermediate

A recipe that has (at least)
- five ingredients;
- six instructions that use "*Je prépare*", "*Je coupe*", "*Je mets*";
- one illustration .

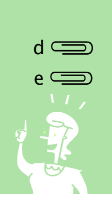
Advanced

A recipe that has (at least)
- five ingredients;
- eight instructions that use the imperative: "*Mets*", "*Coupe*", "*Prépare*";
- one illustration.

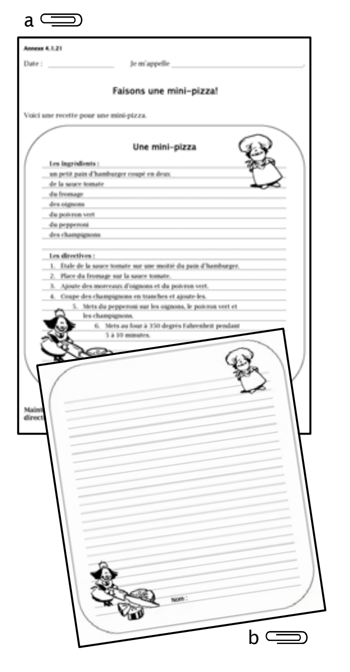
a) Students can create a short monologue to present their recipe as a television cooking show host.

b) The students will create "M. Frégume" by making a collage from food pictures. Explain that they will be presenting the creation to the class at the end of the unit. (See the worksheet, p. A75, *Annexe 4.1.23*, and the assessment rubric, p. A90, *Annexe 4.2.11*.) For the advanced group, this activity can be an independent task. The "M. Frégume" activity can also be used for a unit on the parts of the body.

d
e



a


Annexe 4.1.21

Date : Je m'appelle

Faisons une mini-pizza!

Voici une recette pour une mini-pizza.

Une mini-pizza

Les ingrédients :
un petit pain d'hamburger coupé en deux
de la sauce tomate
du fromage
des oignons
du poivron vert
du pepperoni
des champignons

Les directives :
1. Étale de la sauce tomate sur une moitié du pain d'hamburger.
2. Place du fromage sur la sauce tomate.
3. Ajoute des morceaux d'oignons et du poivron vert.
4. Coupe des champignons en tranches et ajoute-les.
5. Mets du pepperoni sur les oignons, le poivron vert et les champignons.
6. Mets au four à 350 degrés Fahrenheit pendant 5 à 10 minutes.

Nom

b

c


Annexe 4.2.6

Grille d'évaluation A : une recette

Nom de l'élève :

Dans la recette...

Annexe 4.2.7

Grille d'évaluation B : une recette

Nom de l'élève :

Dans la recette...

Annexe 4.2.8

Grille d'évaluation C : une recette

Nom de l'élève : Dans la recette...	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins huit directives à l'impératif (préparez..., coupez..., etc.);	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Nom de l'élève : Dans la recette...	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins huit directives à l'impératif (préparez..., coupez..., etc.);	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

d


Annexe 4.1.23

M. Frégume

un bonhomme de nourriture

M. Frégume

Rubric

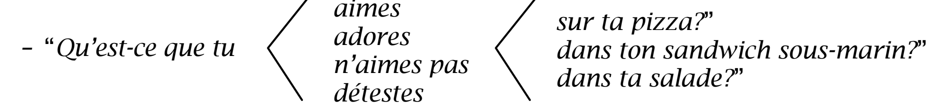
e

STEP 3

II Actualization

Do a survey to discover the food preferences of classmates

Ask:



Introduce or review the conjugation of -er verbs: *aimer, adorer, détester, préférer,* with the verb *aimer* in the negative. For example: "*J'aime… Je n'aime pas …*"



Further Reading

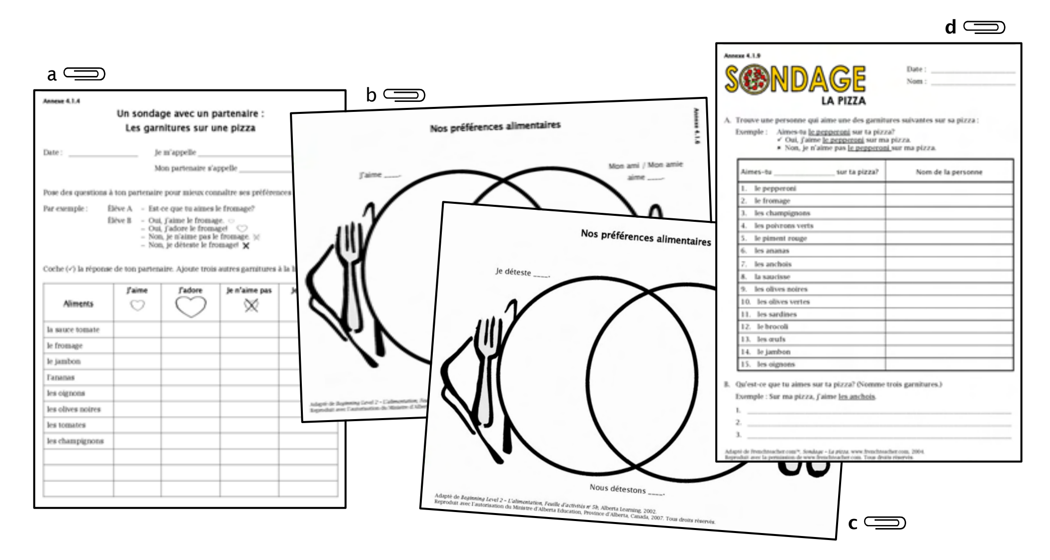
Manitoba Education and Youth. *Les verbes en action : verbs in action*, Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003.

a D Hand out the "*Un sondage avec un partenaire*" survey (p. A56, *Annexe 4.1.4*). Students ask partners questions to find out their food preferences, using the following structures: *Est-ce que tu aimes…? Oui, j'aime… Oui, j'adore… Non, je n'aime pas… Non, je déteste…*

b I Hand out *"Nos préférences alimentaires"* (p. A58, *Annexe 4.1.6*). In the left circle of the Venn Diagram ("*J'aime*"), the student writes at least five favourite foods. Next, he writes at least five of his friend's favourite foods in the right circle (*"Mon ami/Mon amie aime"*). In the overlapping area, the student indicates at least three foods that they both like. At the end of the activity, the student answers the following questions*: Qu'est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que ton ami aime? Qu'est-ce que vous aimez*?

c Do the same with "*Nos préférences alimentaires*" (p. A59, *Annexe 4.1.7*), where the student indicates what he dislikes, what his friend dislikes, and what they both dislike. In addition, the teacher may ask the student to create his own statements (p. A60, *Annex 4.1.8*). For example: "*Ma sœur aime… Mon frère aime…*"

d A Hand out the "*Sondage – La pizza*" survey (p. A61, *Annexe 4.1.9*). The student uses another way to ask the question "*Est-ce que tu aimes* (topping)?" using inversion ("*Aimes-tu* (toppings)?"). The student writes the classmate's name beside the topping. At the end of the activity, the student answers the following questions: "*Qu'est-ce que tu aimes sur ta pizza*?" or "*Qu'aimes-tu sur ta pizza*?" (inversion).



Assessment

a) Students at each level can tally the results and put them in a graph (visual and mathematical activity).

b) The teacher can have the students complete the "*Autoévaluation : Poser des questions en français*" (p. A48, *Annexe 3.23*). a

c) During the activities at the Beginner, Intermediate and Advanced, levels, the teacher can make a general observation about the students using the observation forms on p. A29 and A30, *Annexes 3.4* and *3.5*, "*Évaluation du travail écrit*", p. A32, *Annexe 3.7*, and "*Évaluation en paires : les sondages de préférences alimentaires*", p. A81, *Annexe 4.2.2*. b c d



Further Reading

Craker, Elizabeth, Sue Brown and Bill Gaynor. *Un sondage sur les bagels*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.



STEP 4

Sort the foods from the list into the four food groups

Look at the four food groups in Health Canada's Food Guide: *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (French available online at: <www.santecanada.gc.ca/guidealimentaire>).



Use the word bank created by the students in Step 1 for the following activities.

D e

Hand out "*Les quatre groupes alimentaires*" (p. A63, *Annexe 4.1.11*) and ask:
- *"Combien de groupes alimentaires est-ce qu'il y a?"*
- *"Nommez au moins deux aliments pour chaque groupe alimentaire."*

Write the answers in the appropriate square.

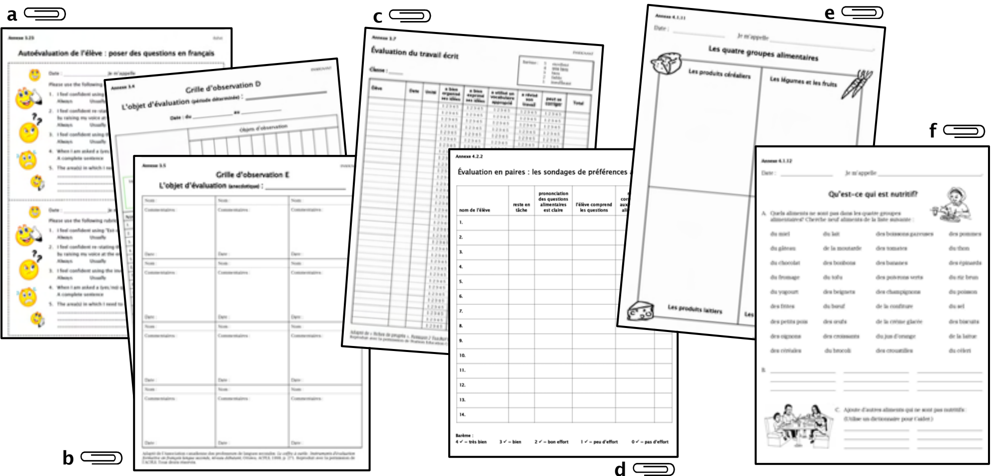
I

Hand out "*Les quatre groupes alimentaires*" (p. A63, *Annexe 4.1.11*) and have the students put the vocabulary into the appropriate food group. Write at least five examples for each group.



A f

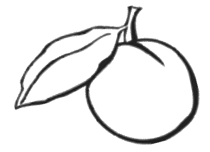
Distribute copies of the "*Qu'est-ce qui est nutritif?*" sheet (p. A64, *Annexe 4.1.12*). Students pick out the food items from the list that are not nutritious and add other "junk" or non-nutritious foods. They may use a dictionary.



Play a game about food



Use the vocabulary from this unit. The teacher may also add game vocabulary: (See "*Vocabulaire de jeu*", p. A51, *Annexe 4.1.1*.)



D I A The games "*La marelle*" (p. 68) and "*Serpents et échelles*" (p. 69) can be used with all of the students. There are also many other possibilities!

D Students play the version of the "*Les fruits*" game (p. A65, *Annexe 4.1.13*) that has both pictures and vocabulary. (See the instructions on p. 78.)

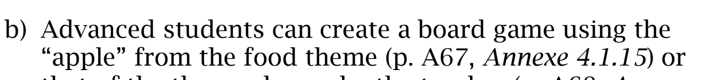


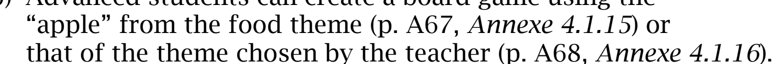
I Students use the version of the "*Les fruits*" game (p. A66, *Annexe 4.1.14*) that has pictures and no vocabulary. (See the instructions on p. 78.)



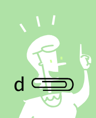
A a) "*Jeopardy*" (p. 67) is suitable for advanced students.

b) Advanced students can create a board game using the "apple" from the food theme (p. A67, *Annexe 4.1.15*) or that of the theme chosen by the teacher (p. A68, *Annexe 4.1.16*).

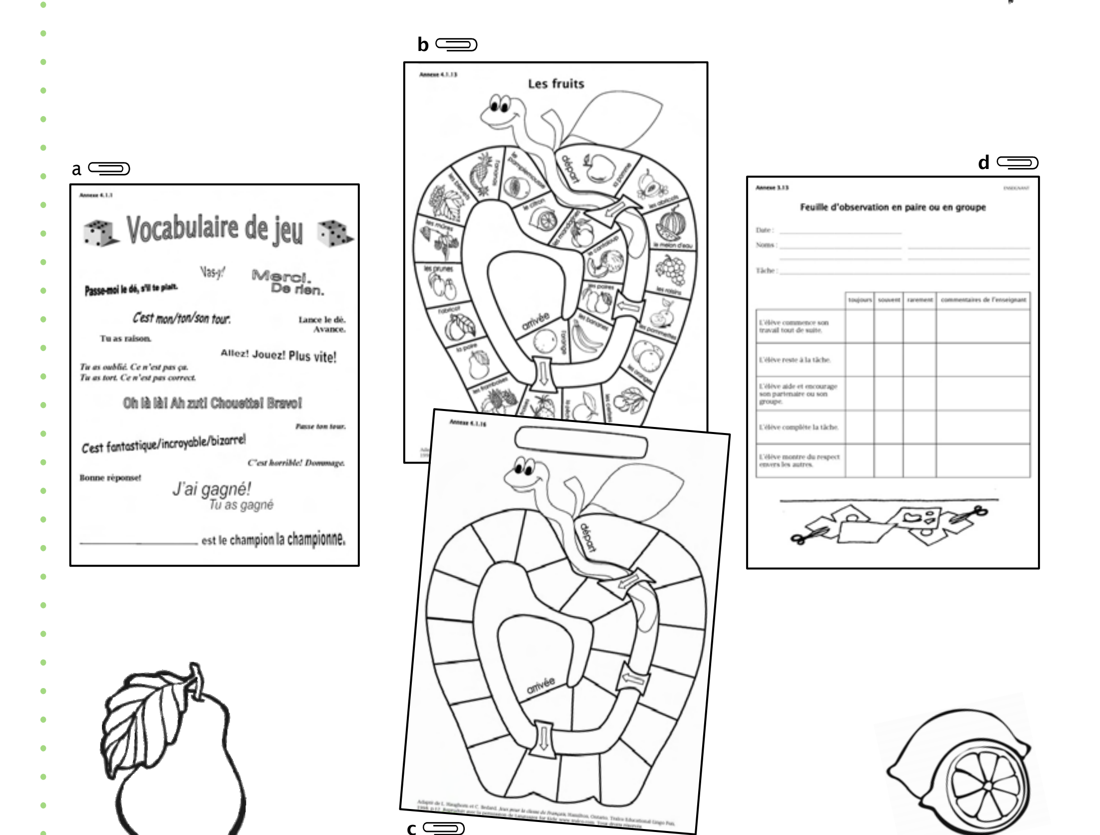








The teacher can walk around and observe the students while they play, using the "*Feuille d'observation en paire ou en groupe*" sheet (p. A38, *Annexe 3.13*).



Sing a song about food

Present the song "*Je suis une pizza*" (p. A69, *Annexe 4.1.17*) by Charlotte Diamond. The teacher can add actions for each line. For example:
"*Je suis une pizza.*" – make a big circle with your hands
"*Avec du fromage*" – pretend to sprinkle cheese with your fingers
"*Beaucoup de sauce*" – pretend to pour sauce over the pizza

a) See p. A72, *Annexe 4.1.20*, for other action suggestions.
b) Students can also give ideas for actions.
c) The teacher can talk about the partitive article (*de, du, de la, de l'* and *des*). Use examples in the song and in the word bank from Step 1.





The students find and write a list of eight (8) foods in the song that are introduced by the indefinite article: *de, du, de la, d'* or *de*. (p. A69, *Annexe 4.1.17*).



b

Have the students listen to the song. Hand out a copy of the song with blanks (p. A70, *Annexe 4.1.18*). The students fill in the blanks with the vocabulary from the word bank.



c

Have the students listen to the song. Hand out a copy of the song with sections of the sentences missing (p. A71, *Annexe 4.1.19*). The students can listen to the song and fill in the blanks.

a) These activities can be used for assessment purposes. (Students should pay close attention to spelling and accents.)
b) Other songs are included in the resource list (p. 81).

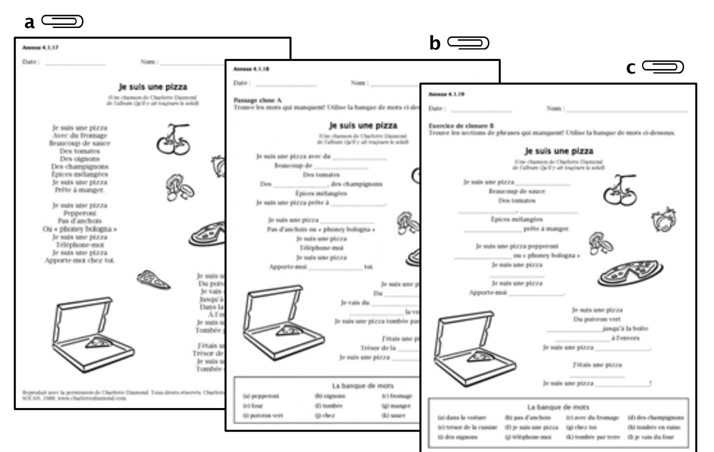


STEP 7

Read and discuss a sample recipe



Look at the example "*Faisons une mini-pizza!*" (p. A73, *Annexe 4.1.21*) or use the websites listed on p. 82 to find a few examples of recipes for pizza, submarine sandwiches, salads, soup, etc.





Ask the students:
- "*Quels sont les ingrédients?*"
- "*Quelles sont les directives?*"

Find the "instruction" words in the recipe examples. (The teacher can add these words and sentences to the vocabulary list from Step 1.)

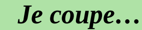
Introduce a list of useful words and sentences for recipe instructions using verbs in the present tense. For example: *Je prépare…*, *Je coupe…*, *Je place…*, *J'ajoute…*, *J'attends…*, *Je mets…*, *Je mélange…*, etc.

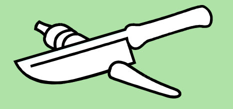
(a) Make flashcards illustrating the verbs above or have the students draw pictures of them.

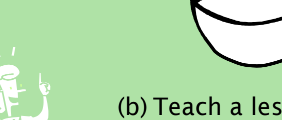
J'ajoute… ***Je mets…*** ***Je coupe…***







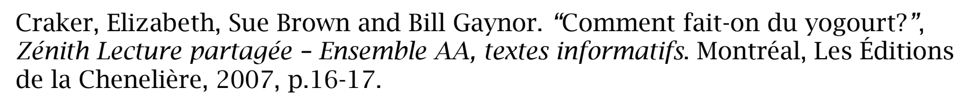




(b) Teach a lesson using PowerPoint.

Further Reading

Canadian Association of Second Language Teachers. "Une recette, Une collation canadienne : la beurrée de sucre d'érable" (Trousse 6, L'alimentation), *The Assessment Toolkit: Formative Assessment Instruments for French as a Second Language, Beginner Level*, Ottawa, CASLT, 1998, p. 223-225.



Craker, Elizabeth, Sue Brown and Bill Gaynor. "Comment fait-on du yogourt?", *Zénith Lecture partagée – Ensemble AA, textes informatifs*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2007, p.16-17.

Craker, Elizabeth, Sue Brown and Bill Gaynor. *Un sondage sur les bagels*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

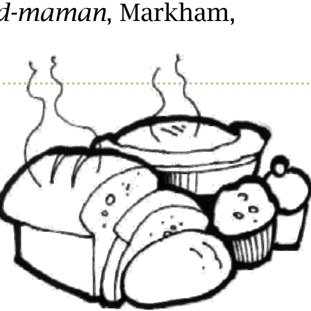
Fondation de la Chenelière. *Multichefs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Karmel, Annabel. *C'est moi qui cuisine,* Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2006.

Hehner, Barbara. *Faisons de la crème glacée*, Markham, Ontario, Scholastic Canada Ltd., 2006.

Manitoba Education and Youth. "L'impératif", *Les verbes en action : verbs in action*, Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003, p. 123-124.

Milliea, Mildred, and Kelly Anne Dennis. *Aidons grand-maman*, Markham, Ontario, Scholastic Canada Ltd., 2006.



Make a recipe

Explain to students that the recipe will have a list of ingredients and instructions. Use "*La carte de recette*" (p. A74, *Annexe 4.1.22*). Model a sample recipe at each level.

a



a) The teacher can present an overhead of "*Autoévaluation de l'élève : Grille d'accompagnement – une recette*", providing a short explanation, for each level (p. A82-A84, *Annexe 4.2.3-4.2.5*).

b) Important: If the students choose "*M. Frégume, un bonhomme de nourriture*" (Step 2 suggestion), they will present their creation to the class at the end of the unit. (See the explanation and assessment rubric for this activity on p. A75 and A90, *Annexes 4.1.23* and *4.2.11*.)

c) The more advanced students can do "*M. Frégume, un bonhomme de nourriture*" on their own.

b



D I A

Beginner	Intermediate	Advanced
A recipe that has (at least) – five ingredients; – four instructions that use "*Je mets*"; – one illustration.	A recipe that has (at least) – five ingredients; – six instructions that use verbs in the present tense; – one illustration.	A recipe that has (at least) – five ingredients; – eight instructions that use verbs in the imperative; – one illustration.

a) The students can present their recipes as a television cooking show host.

b) Make the presentation using PowerPoint.

c) Write a dialogue for ordering a favourite dish in a restaurant. (See "*Passer une commande*", p. A76-A79, *Annexes 4.1.24-4.1.27*.)

c



a

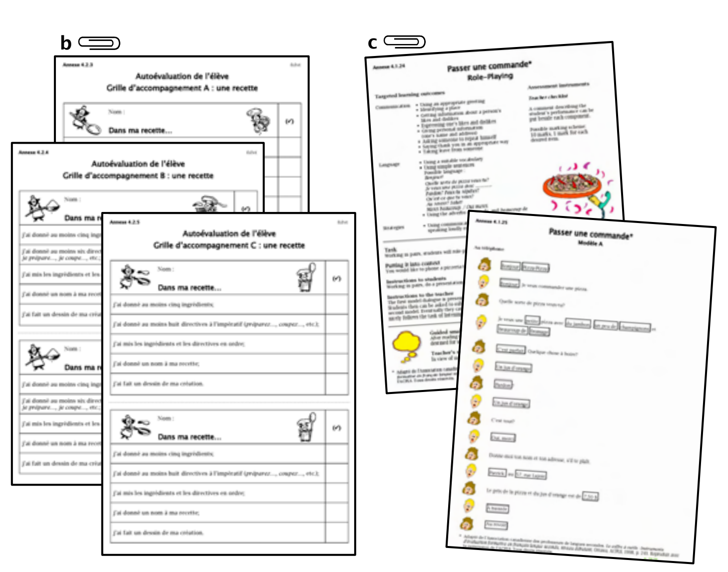


Annexe 4.1.22

La carte de recette

Nom :

b c



Annexe 4.2.3

Autoévaluation de l'élève

Grille d'accompagnement A : une recette

Annexe 4.2.4

Autoévaluation de l'élève

Grille d'accompagnement B : une recette

Annexe 4.2.5

Autoévaluation de l'élève

Grille d'accompagnement C : une recette

Annexe 4.1.24

Passer une commande*

Role-Playing

Annexe 4.1.25

Passer une commande*

Modèle A

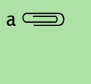
III Integration (Post-activity, final task)

STEP 9

Reflexion - presentation and assessment of project



Students can present their project
- to the whole class;
- to a small group of three or four students;
- to another class;
- to the school principal;
- to parents.





a) See "*Grille d'évaluation : une recette*": Beginner (p. A85, *Annexe 4.2.6*), Intermediate (p. A86, *Annexe 4.2.7*) and Advanced (p. A87, *Annexe 4.2.8*).

b) See "*Évaluation d'une présentation orale*" (p. A35, *Annexe 3.10*), "*Présentation orale*" (p. A43, *Annexe 3.18*) and "*Grille d'observation d'une présentation orale*" (p. A80, *Annexe 4.2.1*).

Now reflect on everything the class did in this unit. Ask the students:
- *"Qu'est-ce que vous avez appris dans cette unité?"*
- *"Quels mots/Quelles phrases/Quelles activités étaient les plus faciles pour vous?"*
- *"Quels mots/Quelles phrases/Quelles activités étaient les plus difficiles pour vous?"*
- *"Est-ce que vous pourriez améliorer votre travail dans quelques activités/groupes?"*
- *"Quelle stratégie avez-vous utilisée pour apprendre le vocabulaire et les structures?"*





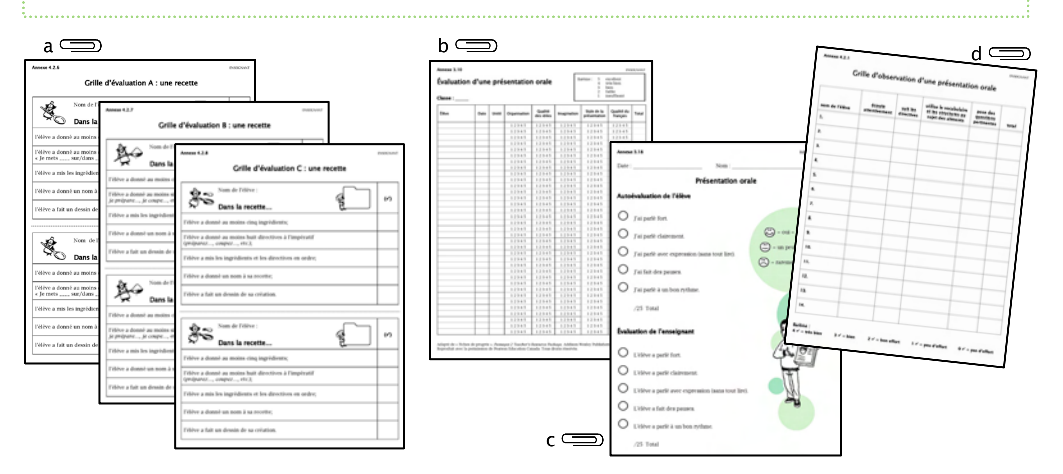
The teacher can write the answers on the board. The teacher can also complete summative assessments and use these marks for the students' report cards.

POUR EN SAVOIR PLUS

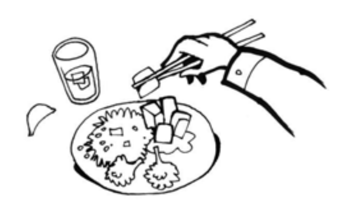
Further Reading

Canadian Association of Second Language Teachers. "Doing a presentation", *The Assessment Toolkit: Formative Assessment Instruments for French as a Second Language, Beginner Level,* Ottawa, CASLT, 1998, p. 248-251.

Canadian Association of Second Language Teachers. "Instruments d'évaluation formative vierge – Blank Assessment Instruments", *The Assessment Toolkit: Formative Assessment Instruments for French as a Second Language, Beginner Level,* Ottawa, CASLT, 1998, p. 266-285.



Reinvestment



For a reinvestment activity, have the students prepare a French-Canadian dish or another favourite or popular food (Italian, Mexican, Chinese, Aboriginal, Caribbean, etc.). The possibilities are endless!

- submarine sandwich
- salad
- ice cream cone
- original milkshake
- *croque monsieur*
- pea soup
- bannock
- pie
- pancakes
- hamburger



For the “naturalist” multiple intelligence:

These activities can be done with all levels.

a) In the spring, plant a vegetable garden around the school.

b) Plan a visit to a local vegetable farm.

c) Visit a local grocery store. The teacher can have the students find a list of a few selected products, record the prices and add up the total.

d) Sustainable development is a major issue today. The teacher can raise the topic of composting and recycling with students.

e) Grow plants in the classroom. See the projects on p. 18-21 of the book *Publier et présenter les travaux écrits – Idées pratiques et originales.*



POUR EN SAVOIR PLUS

Further Reading

Cameron, Susan. *Publier et présenter les travaux écrits – Idées pratiques et originales*, Montréal, Thomson Duval, 2007.

Environnement Canada, *Déchets,* “Le vermicompostage”, <www.on.ec.gc.ca/community/classroom/millennium/m4-vermi-f.html>.

Hughes, Susan. *Le compost : les vers racontent*, Edmonton, Éditions Duval, inc., 2003.

Step-by-Step Activities

This table presents a number of activities that follow the steps outlined in the previous pages. After identifying the needs and levels of your students, you can refer to this table to select appropriate activities. The reproducible blackline master (BLM) for each exercise is provided in the annex section ("*Annexes*").

Step	Activity	Annexe	Level	Activity type					Multiple Intelligences							
				Individual	Pairs	Small group (3–4)	Group	Whole class	Verbal	Mathematical	Visual	Bodily/Kinesthetic	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Naturalist
1	*Un menu*	4.1.3	D I A					*	■	■	■			■	■	
3	*Un sondage avec un partenaire*	4.1.4, 4.1.5	D		*				■	■	■	■		■	■	
3	*Nos préférences alimentaires*	4.1.6–4.1.8	I		*				■					■	■	
3	*Sondage – La pizza*	4.1.9, 4.1.10	A		*				■	■		■		■	■	
4	*Les quatre groupes alimentaires*	4.1.11	D I	*		*			■		■			■	■	
4	*Qu'est-ce qui est nutritif?*	4.1.12	A	*					■					■	■	
5	Game: "*Les fruits*" (with words)	4.1.13	D I		*	*			■	■	■	■		■		
5	Game: "*Les fruits*" (without words)	4.1.14	I		*	*			■	■	■	■		■		
5	Game: "*Les aliments*" (template)	4.1.15	D I A		*	*			■	■	■	■		■		
5	Game, without title (template)	4.1.16	D I A		*	*			■	■	■	■		■		
5	Games: "*La marelle*" and "*Serpents et échelles*"	(p. 68, 69)	D I A		*		*		■	■	■	■		■		
6	Song: "*Je suis une pizza*"	4.1.17, 4.1.18	D					*	■		■	■	■			
6	Song: "*Je suis une pizza*" (Cloze activity A)	4.1.18	I	*					■		■	■	■		■	
6	Song "*Je suis une pizza*" (Cloze activity B)	4.1.19	A	*					■		■	■	■		■	
7	*Faisons une mini-pizza!*	4.1.21	D I A					*	■	■	■	■		■	■	
8	*La carte de recette*	4.1.22	D I A					*	■	■	■	■		■	■	
8	*M. Frégume, un bonhomme de nourriture*	4.1.23	A	*					■		■	■			■	
10	*Le vermicopostage*	(p. 59)	D I A			*	*	*	■	■	■	■		■		■

Activities and Games

This table shows a number of activities and games that can be played in the learning centres. There are also cooperative activities that work well with the whole class (divided into groups). Instructions for these activities are detailed on the following pages.

			Activity type					Multiple intelligences							
Activity	Number	Page	Individual	Pairs	Small group (3-4)	Group	Whole class	Verbal	Mathematical	Visual	Bodily/Kinesthetic	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Naturalist
Bingo	1	62			*	*	*	▪		▪			▪		
Champs de bataille	2	63		*	*	*	*	▪	▪	▪			▪		
Autocorrection de casse-tête	3	64	*	*				▪	▪	▪	▪		▪		
Autocorrection : les phrases mélangées	4	66	*	*				▪		▪	▪		▪		
Jeopardy	5	67		*	*	*	*	▪		▪			▪		
Jeu de piège – La marelle	6	68		*	*	*	*	▪	▪	▪	▪		▪		
Serpents et échelles	7	69		*	*	*	*	▪	▪	▪	▪		▪		
Tic, Tac, Toe	8	69		*	*	*	*	▪	▪	▪			▪		
Panier de fruits en pâte à modeler	9	70	*	*		*		▪		▪	▪		▪		
Un remue-méninges	10	70				*		▪		▪			▪		
Les cartes éclair	11	71		*	*	*		▪		▪			▪		
Vrai ou faux	12	71			*	*		▪					▪		
Cercle intérieur et extérieur	13	72					*	▪		▪	▪		▪		
Mettez-vous en ligne!	14	73				*	*	▪		▪	▪		▪		
Dans le frigo	15	74		*	*			▪		▪	▪		▪		
Tous ensemble	16	75			*		*	▪		▪			▪		
Chasse aux gens	17	75					*	▪		▪	▪		▪		
La table ronde (écrit)	18	76			*		*	▪		▪			▪		
Qui suis-je?	19	76			*	*		▪		▪			▪		
L'art progressif	20	77					*	▪	▪	▪	▪		▪	▪	
Les fruits	21	78		*	*			▪		▪			▪		



Bingo

There are many kinds of bingo games that the teacher can purchase for learning centre use.

1) Distribute Bingo cards to the students.

2) The students take turns drawing a card and reading the words out loud.

3) The purpose of the game is to complete the entire card, or a horizontal, vertical or diagonal row.

Variations:

a) Students can make their own bingo cards with grids and a list of vocabulary available at the learning center. (The teacher provides labels with the words or pictures for the draw cards). The students glue their choice of pictures that match the list to their bingo card.

b) The teacher changes the expectations depending on the group. For example, the more advanced students can be given more difficult vocabulary.

la pomme

l'orange
la pomme
le citron
la banane
la poire
les raisins
les bleuets



Champs de bataille

(Same principle as *Battleship*.) The game *Champs de bataille* can be played by two students. To model the game, the class can play the teacher. The target food vocabulary is listed at the top of the grid and the subjects and verb are in the left-hand column.

1) Each player receives the "*Champs de bataille*" sheet (p. A93, *Annexe 4.3.1*).

2) Each player marks an **X** in each of the five squares in the "*Moi*" grid.

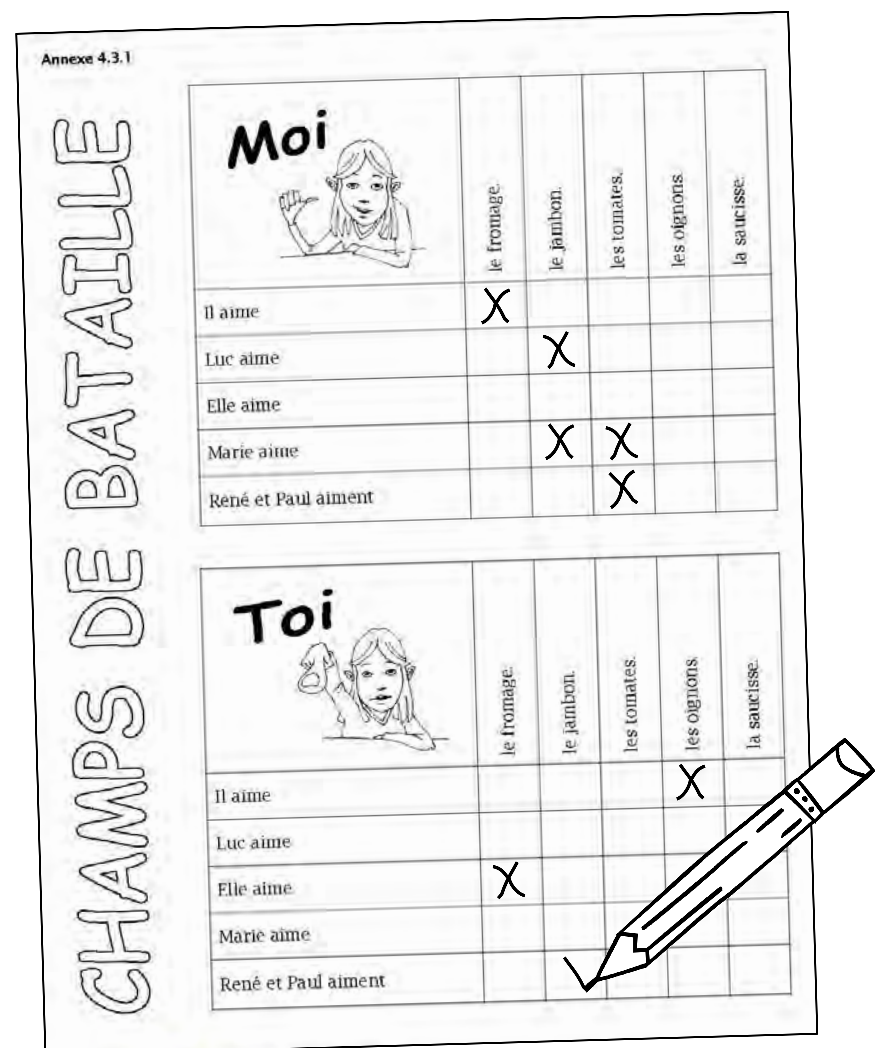
3) The players then take turns trying to guess where the other has put his **X**'s by asking questions. For example, "*Est-ce que Marie aime le jambon*?"

4) The partner answers "*Non, Marie n'aime pas le jambon*", and the student records the answer in the "*Toi*" grid.

5) If the answer is "*oui*", the player places an **X** in the appropriate square and gets another turn.

6) The game ends when one player identifies all of his partner's food items.

Example:



Annexe 4.3.1

CHAMPS DE BATAILLE

Moi	le fromage	le jambon	les tomates	les oignons	la saucisse
Il aime	X				
Luc aime		X			
Elle aime					
Marie aime		X	X		
René et Paul aiment			X		

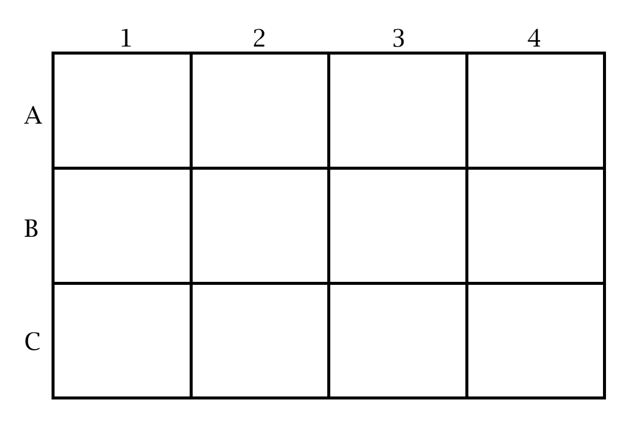
Toi	le fromage	le jambon	les tomates	les oignons	la saucisse
Il aime				X	
Luc aime					
Elle aime	X				
Marie aime					
René et Paul aiment					



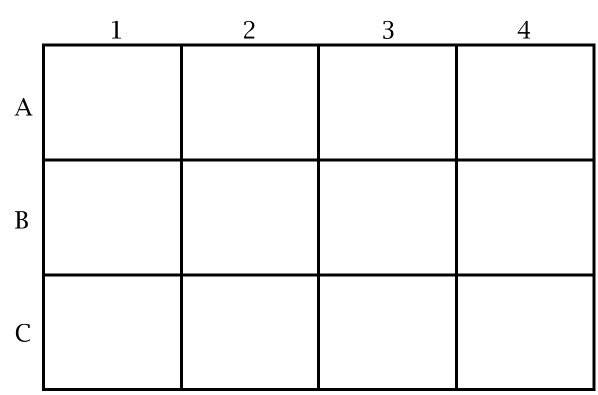
Autocorrection de casse-tête

1) Give each student two empty 3 x 4 grids.

Grid # 1:



Grid # 2:



2) Give the students pictures of foods and their names.

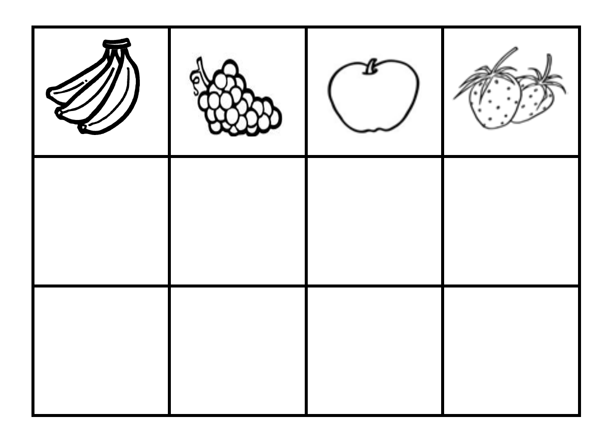
3) Have the students cut out the **words** and paste them in the squares in Grid # 1.

des fraises	**une pomme**	**des raisins**	**des bananes**

4) Next, have the students paste the **picture** of the food item that goes with the word in Grid #1, but in reverse order (i.e., the word in box 1A of Grid #1 goes with the picture in box 4A of Grid #2). (An example of the completed grids is shown on p. A95, *Annexe 4.3.3.*)

For example:

- "*une pomme*" (# 1, box 2A) goes with a picture of an apple (# 2, box 3A)
- "*des raisins*" (# 1, box 3A) goes with the picture of grapes (# 2, box 2A)
- "*des bananes*" (# 1, box 4A) goes with the picture of bananas (# 2, box 1A)



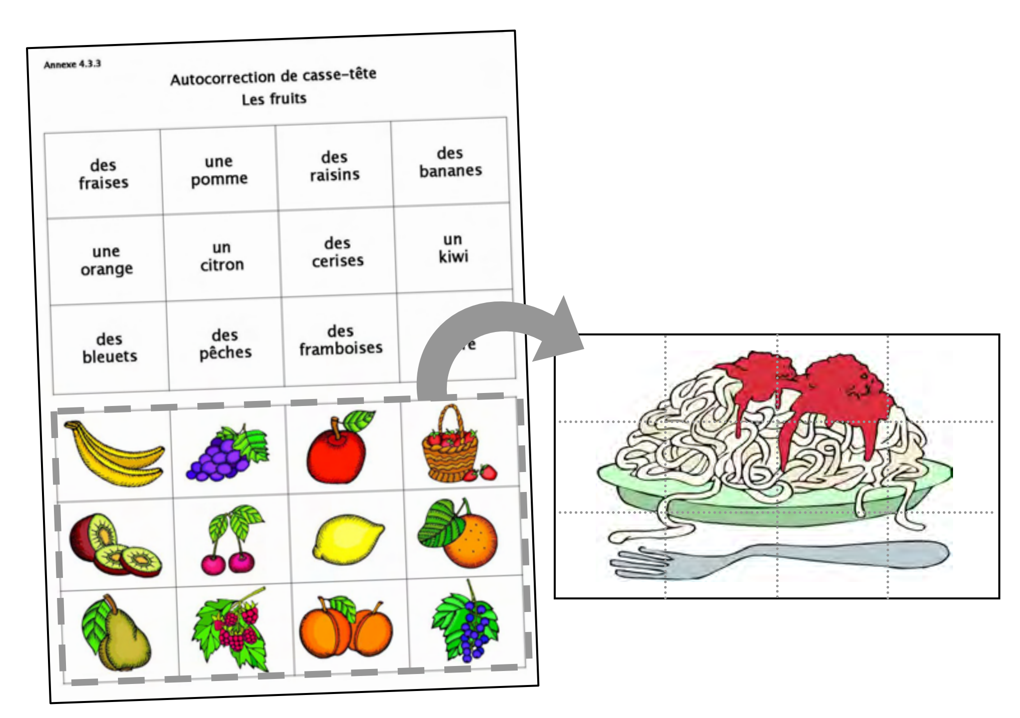
5) Photocopy each grid onto a piece of cardstock.

6) Have students draw a big picture on the back of the cardstock of Grid #2 (e.g., their favourite dish or dessert).

7) Cut this board into squares along the grid lines.

8) Place Grid #2 (cut) and Grid #1 (not cut) into an envelope for the learning centre.

9) At the learning centre, have students assemble the puzzle pieces (Grid #2) by consulting the words in Grid #1. For instance, a student puts the picture of the banana in box 4A. Once all of the pictures are in place, the student turns over the puzzle pieces. If he has made the right connections between the words and pictures, the completed drawing will be shown.



Annexe 4.3.3

Autocorrection de casse-tête

Les fruits

des fraises	une pomme	des raisins	des bananes
une orange	un citron	des cerises	un kiwi
des bleuets	des pêches	des framboises	[illegible]



Autocorrection : les phrases mélangées

1) Select sentence structures that the students are to practice. For example, a sentence from a restaurant dialogue: "*Je vais vendre de la limonade.*" It is important to choose a sentence where no words are repeated.

2) Write a word of praise in large letters on a sheet of foam or bristol board.



3) Count the number of words and punctuation symbols in the sentence, e.g., "*Je vais vendre de la limonade* = **7**

4) Cut the sheet into ***seven*** equal pieces.

5) Invert each piece without changing the order.

6) Write one element of the sentence on each piece, including punctuation. Example:

Je	***vais***	***vendre***	***de***	***la***	***limonade***	***.***

7) And *voilà*, a self-correcting puzzle! Put all of the pieces into a plastic bag. The teacher or even the student can make several sentences.

8) At the learning centre, the student tries to put the sentence together. When finished, the student inverts the pieces. If they are in the right order, the word of praise (e.g., *Magnifique!*) will appear.





Jeopardy

This game is played with at least two students.

1) The players receive
   - Flashcards showing pictures of food, with the words on the back (p. A96, *Annexe 4.3.4*); write the card value in points in the corner of the card;
   - Chance cards (p. A100, *Annexe 4.3.4*);
   - A copy of the game vocabulary (p. A51, *Annexe 4.1.1*);
   - A sheet of paper to tally points.

2) The players place the pictures face up on the table in front of them.

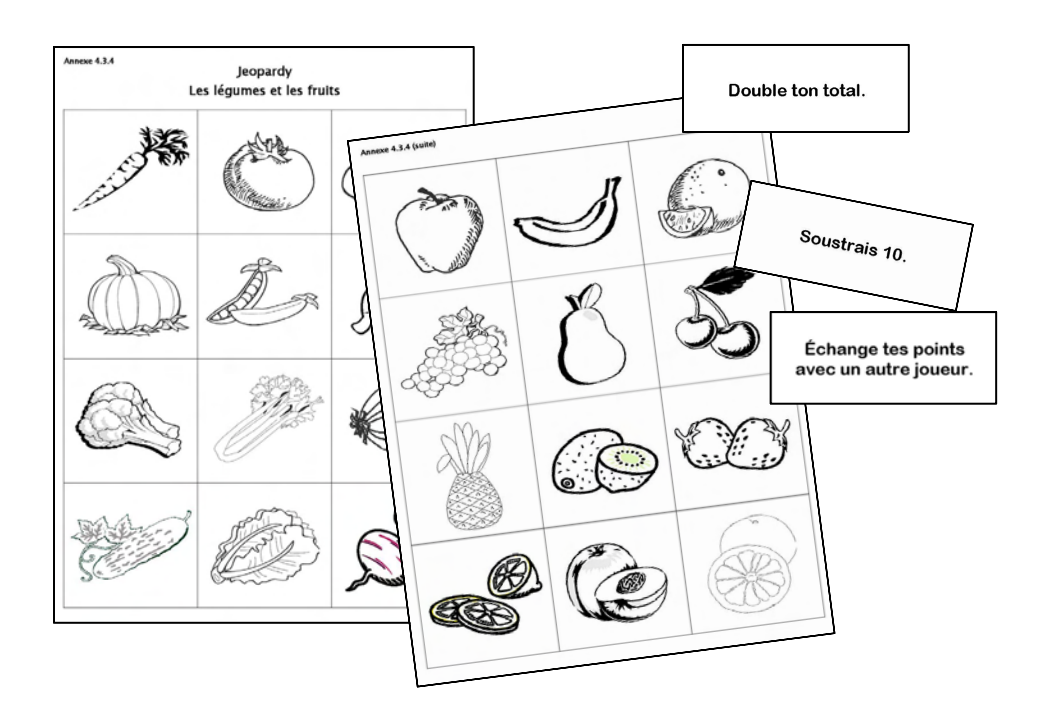
3) The players take turns naming a picture out loud.

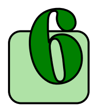
4) Next, each player checks the answer on the back of the flashcard. If the student has given the correct answer, he receives the number of points shown on the card and picks up a chance card. The student does whatever is indicated on the chance card.

   Some examples of chance cards:
   - *Double ton total.*
   - *Divise par 2.*
   - *Soustrais 10.*
   - *Multiplie par 4.*
   - *Additionne 20.*
   - *Tombe en faillite.*
   - *Donne 20 points à un autre joueur.*
   - *Échange tes points avec un autre joueur.*

5) The game ends once all the flashcards have been selected.

Variation:
For more advanced students, use full sentences instead of words on the back of the pictures. Example: *La banane est sur la table.*





Jeu de piège – La marelle

This game combines chess, concentration (memory game) and hopscotch. *La marelle* is played with a minimum of three (3) students. The whole class can play if students are divided into two teams. It is advisable to demonstrate the game to the class before playing it in small groups.

1) Use 40 flashcards with pictures of food (and words on the back to check correct answers). See p. A96-A99, *Annexe 4.3.4* for sample flashcards.

2) Prepare a large grid of five squares by eight squares (5 x 8) on a sheet of paper or on the floor using masking tape. (The game is more fun if the grid is laid out on the floor with tape as it becomes a kinesthetic activity.) *La marelle* can also be played on a piece of paper using game pieces to move up or across the grid.

3) Choose a player to be the game captain.

4) The captain marks the "traps" on a grid sheet by placing **X**'s in the squares. (See the example of a trap sheet opposite.)

5) Next, the captain places a flashcard with the image facing up in each square of the large grid.

6) Explain the game to students by telling them that the goal is to cross the grid from bottom to top. They identify the pictures in order to advance.

7) The team or student that starts chooses the first square by naming the picture it contains. (All of the team members may help). If the answer is correct, the team/student advances in a straight line, vertically, horizontally or diagonally.

8) If the student lands on a square with an **X**, the captain rings the bell and the turn goes to the other team or player.

40 X	39	38 X	37	36 X
31	32 X	33	34 X	35
30	29	28 X	27	26
21 X	22	23 X	24	25 X
20	19 X	18	17 X	16
11	12	13 X	14	15
10 X	9	8	7 X	6
1	2 X	3 X	4	5

9) The next player can choose the same pictures, taking care to avoid the traps.

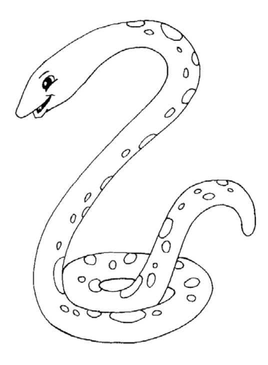
10) The game ends when a player manages to cross the entire grid without landing on a trap.



Serpents et échelles

1) Provide a dice and a grid (such as the one on the previous page). The squares in the grid should be numbered and contain flashcards with pictures of food. Place plastic snakes and ladders (or paper ones made by the students or teacher) on the grid. (See p. A101, *Annexe 4.3.5.*)





2) Explain the game to the group.

3) Players take turns throwing the dice and move the number of squares shown on the dice, from 1 to 40. The player names the image on the square. If the answer is incorrect, the player misses a turn.

4) If a player lands on a square at the foot of a ladder, he "climbs" the ladder. Ladders may only be used for going up.

5) If a player lands on a square at the tail of a snake, he "slides down" the snake. Snakes may only be used for going down.



Tic, Tac, Toe

The following is a version of *Tic Tac Toe.*

1) Create a grid of three squares by three squares (3 x 3) on a large sheet of paper or on the carpet (with tape). Place picture flashcards (with words on back) in the nine squares.

2) The teacher provides an envelope containing little papers with the numbers 1 to 9. A deck of cards may also be used (Ace = 1).

3) Give the **X**'s to one student/group and the **O**'s to the second student/group.

4) The students take turns randomly taking a number from the envelope or a card from the teacher's hand. This number identifies the square containing the picture to be named.

5) The student correctly naming the picture places his letter (**X** or **O**) in this square.

6) The winner is the student/group that completes a row of three **X**'s or **O**'s.

1	**2**	**3**
4	**5**	**6**
7	**8**	**9**

Variation:
Rather than pulling out a number, students can choose their square by saying, for example, "*Je veux la case 7, s.t.p.*"

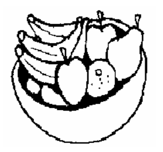


Panier de fruits en pâte à modeler

Students create a basket of fruit using plasticine. The teacher can place a few wet paper towels on the table so that they can wipe their hands before continuing on to the next centre. All the levels do the same activity, but with different expectations for the written component and oral presentation.



Un remue-méninges : les activités coopératives*



Divide students into teams of four, giving one expression of encouragement (or others from p. 71) to each person on the team. Examples:

Person A – *Allons-y!*
Person B – *Soyons différents!*
Person C – *Ajoutons quelque chose!*
Person D – *C'est une bonne idée!*

Activity A:

"*Vous avez 100 $ pour acheter de la nourriture au supermarché. Qu'est-ce que vous allez acheter?"* (The teacher can have the students bring in grocery flyers for food prices.)

1) Each person writes his grocery list on a sheet of paper.
2) Next, the team discusses the members' choices and makes a final list. During the discussion, the members use the expressions of encouragement assigned to them.
3) Together, the team draws a picture of what they plan to buy, but each member uses a different colour of felt pen.
4) Finally, *Person C* orally presents the drawing to the whole class.

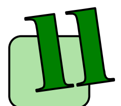
Activity B:

The teams will build a list of interview questions about food in order to get to know their classmates.

1) Each student writes two questions.
2) The team brainstorms food questions to use when interviewing a member of the other group. Each member contributes at least two questions. Students are encouraged to come up with strange questions, such as: "*Est-ce que tu aimes manger de la pizza avec de la crème glacée?*" During the discussion, members use the expressions of encouragement (see above) assigned to them.
3) Next, two teams get together to interview each other. *Person A* asks his two questions to *Person A* from the other team, etc. The answers must be given in complete sentences (e.g., "*Non, je n'aime pas la pizza avec de la crème glacée.*"). The other members listen carefully and occasionally offer expressions of encouragement.

Team 1		Team 2
Person A	with	Person A
Person B	with	Person B
Person C	with	Person C
Person D	with	Person D

* Adapted from Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Publishing, 1993. Reproduced with the permission of Kagan Publishing, www.kaganonline.com. All rights reserved.



Les cartes éclair*

Brainstorm expressions of encouragement with the class. Create a poster with these expressions.

Examples of expressions of praise and encouragement:

Bravo! *Intéressant!* *Très bien!* *Bien fait!*
Unique! *Incroyable!* *Excellent!* *Chouette!*
Fantastique! *Super!* *Créatif!* *Bon!*
Super bon! *C'est beau!* *Parfait!*

First game: A lot of clues

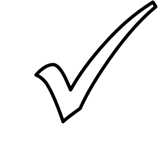
1) Divide students into pairs. *Person A* is the tutor and *Person B* is being tutored.
2) *Person A* shows the picture on his flashcard.
3) Next, he shows the words on the back of the card and reads them out loud.
4) *Person A* shows the picture again.
5) *Person B* looks at the picture and names it.
6) If *Person B* gives the right answer, *Person A* gives the card to *Person B* and says something encouraging!
7) If the answer is incorrect, *Person A* tells *Person B* the right answer and keeps the card.
8) Once *Person B* has won all the cards, *Person A* and *B* switch roles.

Variations:

– Use verb flashcards with the infinitive and a pronoun on one side (e.g., *manger, je*) and the conjugated form on the other. (e.g., *Je mange.*) Make sure to always choose verbs that are in context with the theme.
– *Person A* only shows the face of the flashcard and *Person B* gives the correct answer. A bit trickier!



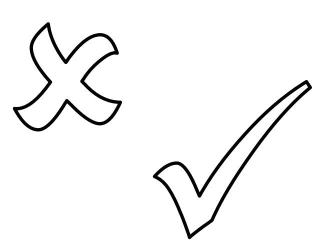
Vrai ou faux*



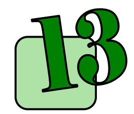
1) Place the students in teams of four.
2) Each participant writes three sentences: two that are true and one that is false.
3) Next, participants take turns reading their sentences out loud. The others identify which statement is false.

   Examples:

   J'aime manger du brocoli.
   J'adore la pizza.
   Je déteste le jus de pomme.



* Adapted from Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Publishing, 1993. Reproduced with the permission of Kagan Publishing, www.kaganonline.com.



Cercle intérieur et extérieur*

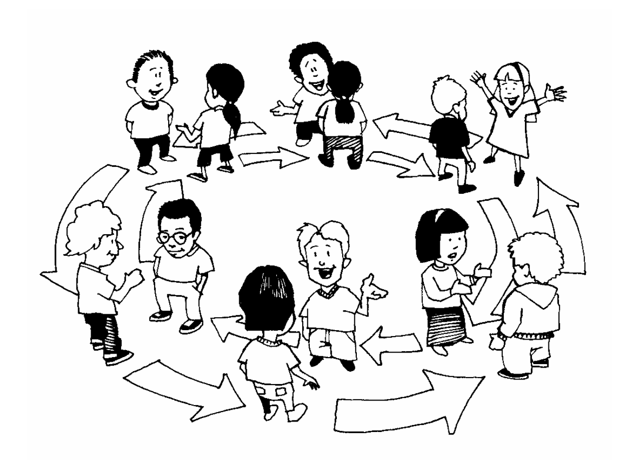
1) Divide the class into two groups.
2) One group of students forms an inner circle facing out.
3) The other group forms a circle around the first circle and faces in. All of the students will be facing someone else.
4) Following the teacher's instructions, students from the inner circle introduce themselves and ask the person facing them a question (about food). Example: "*Bonjour. Je m'appelle Julie. Est-ce que tu aimes les champignons*?" Their partner answers that question with a complete sentence: "*Je n'aime pas les champignons.*"
5) The partners can use an expression of encouragement from p. 71.
6) When the teacher gives the cue, the circle moves and the process is repeated.

Variation A: Verbs

1) Each person creates a flashcard. One side has the infinitive of the verb and a pronoun (e.g., *adorer, je*). The other side of the card has the pronoun with the conjugated verb (e.g., *j'adore*). The grammar should always be integrated with the theme. In the context of food, the teacher uses verbs being studied by the class, such as: *manger, aimer, détester, préparer, faire.*
2) Partners take turns showing their card and conjugating the other's verb.
3) Answers can be checked.
4) Continue through steps 5 and 6 above.

Variation B: Food

1) Each person creates a flashcard. One side has a photograph or drawing of a food item, with the word on the back.
2) Partners take turns showing their card and naming the other's picture.
3) Answers can be checked.
4) Continue through steps 5 and 6 above.



* Adapted from Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Publishing, 1993. Reproduced with the permission of Kagan Publishing, www.kaganonline.com.



Mettez-vous en ligne!*

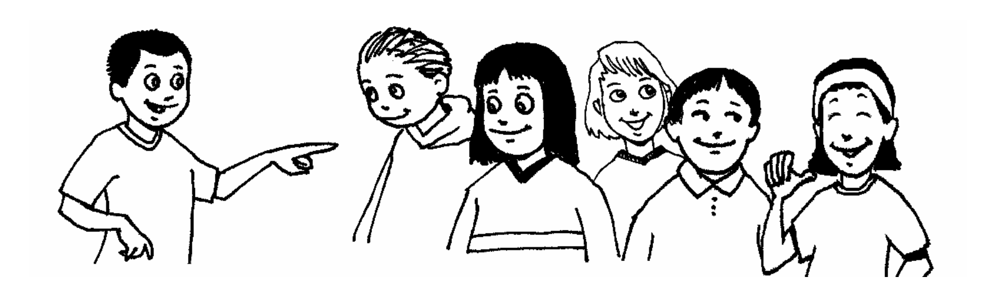
Have the students line up according to the instructions below. During these exercises, the students must speak in French or use gestures. No English allowed!

Brainstorm and write the vocabulary required to accomplish the following tasks on the board.

For example: *Excuse-moi.*
Je suis devant toi.
Tu es devant lui/elle.
Je suis derrière toi.
Tu es derrière lui/elle.
Je vais ici.
Tu vas là.

In alphabetical order

1) "*Mettez-vous en ligne alphabétique selon votre fruit favori (votre légume favori, votre dessert favori*, etc.)."
2) Have the students ask the question: "*Quel est ton fruit favori?*" and answer in complete sentences. For example, "*Mon fruit favori est une orange.*"
3) Variation: The teacher can have the students line up in reverse alphabetical order (from *z* to *a).*



* Adapted from Julie High. *Second Language Learning through Cooperative Learning.* San Clemente, California, Kagan Publishing, 1993. Reproduced with the permission of Kagan Publishing, www.kaganonline.com.



Dans le frigo

1) Make copies of
   - the picture of a refrigerator with the door open (p. A102, *Annexe 4.3.6*);
   - 20 pictures of food items (e.g., apples, oranges, milk, celery, cheese, etc.);
   - a list of the food names.

2) Pair up the students.

3) Give the list of the 20 food items to *Person A* and the pictures of the refrigerator and foods to *Person B*.

4) Ask the partners to put up a divider (e.g., a binder) between them so that they cannot see each other's work.

5) *Person A* writes a list of six food items to put in the fridge. *Person A* says "*Dans le frigo chez moi, il y a* ***des oranges****.*"

6) Next, *Person B* places the picture of the food named in the fridge.

7) Steps 5 and 6 are repeated until all the food items from *Person A's* list have been named.

8) To finish, the partners remove the divider to compare the food list with the pictures placed in the fridge.

9) For more advanced students, the teacher can ask them to describe exactly where the food items are in the fridge using prepositions. For example: *Person A* says "*Les pommes sont à la droite des oranges.*"





16 Tous ensemble

1) Divide the students into groups of four.

2) Each group member chooses the letter A, B, C or D.

3) The teacher reads out a letter and asks a question that generates a short answer (e.g., "*Est-ce qu'il y a des anchois sur ta pizza?*") or a true or false answer (e.g., "*Vrai ou faux : La pizza est un plat chinois.*")

4) The students whose letter is read out answer the question. They may consult with their group.

5) Steps 3 and 4 are repeated until all of the letters have been read.

Variations:

– Verb review in context with the theme: Instead of asking a question, the teacher gives a verb in the infinitive and a pronoun (e.g., *couper, elle*), and the student conjugates the verb.

– Vocabulary review: Instead of asking a question, the teacher shows an overhead or picture of a "daily special" and the student says what it is.

– Students answer
  – with a thumbs up or down for a true or false question;
  – by writing on the board;
  – in complete sentences;
  – using correct spelling.



17 Chasse aux gens

1) Each student creates a survey for this activity. He writes five phrases about people and food. For example:

Je déteste *la laitue*.	Julie
Je n'aime pas *le fromage*.	
Je prépare *mon sandwich*.	Vincent
J'aime *le chocolat chaud*.	Gérard
J'ai *un goûter après l'école*.	

2) Next, the students walk around the classroom looking for people who match the survey statements and who can sign their sheet. (Students may only sign each sheet once.) The students must speak French at all times.

3) In groups of four, students take turns sharing their discoveries.



La table ronde (écrit)

1) Divide the class into teams of four.

2) Each team has a sheet of paper and a pen.

3) The teacher asks a question that could have several answers. For example:
"Nommez tous les fruits que vous connaissez."
"Nommez tous les légumes qu'on trouve au Canada."

4) Team members take turns writing answers.

5) The students stop writing when the teacher says "*Arrêtez*".

6) The teams read their list aloud and the teacher records the number of words that answer the question. The team with the most words wins.

Variation:
For a more advanced level, the other team members may not help the person answering the question.



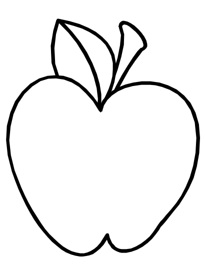
Qui suis-je?

1) Each group is given a picture of a food item.

2) The members of the group take turns writing a complete sentence describing the food without actually naming it (i.e., one picture = four team members = four sentences).

   Examples of sentences for the picture of an apple:

   Je suis ronde. Je suis rouge ou verte.
   Je suis sucrée. Je suis un fruit.

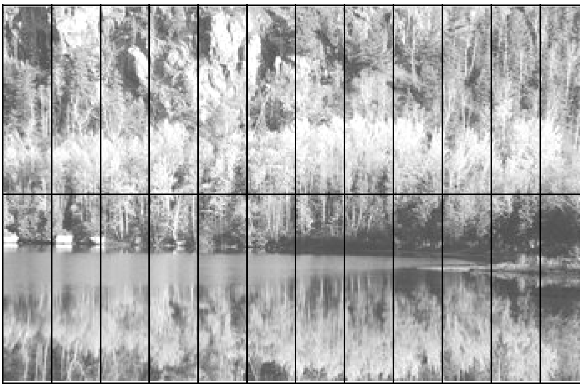


3) The clues (without the picture) are then passed to another group, which has to guess the food item.

4) The picture is revealed at the end of the exercise to confirm the answer.



L’art progressif



12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13

12
Justin

1) Make a large photocopy (11x17) of a very detailed picture.

2) Divide the picture into 24 sections (depending on the number of students) and number each section on the back.

3) Cut out the sections and give one to each student.

4) Ask the students to write their name under the number.

5) Give each student a sheet of paper (8½ x 14) on which he will enlarge the image of the section received.

6) Have the students fold the sheet and the section received in four or eight.

7) Discuss with the class how they will enlarge each part (how many times – a bit of math).

8) Place the students in chronological order according to the grid shown.

9) Ask students to draw the main lines and shapes very lightly using a pencil.

10) Ask students if their drawing fits well with those of their neighbours (they can make adjustments to their drawings as needed.)

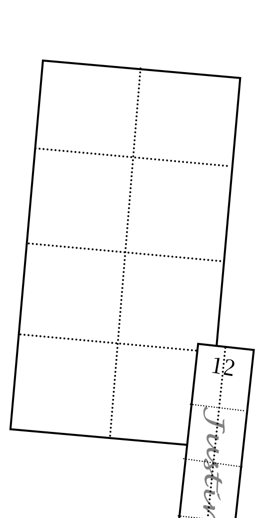
11) The students colour in their drawing with pastels.

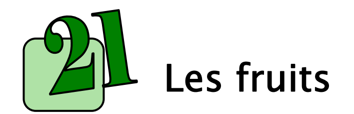
12) Collect the students’ sheets.

13) Tape them together.

14) Discuss the picture with the class or have the students write about their drawing. For example:

> Voici ma contribution.
> J’ai les couleurs *bleu, vert, brun et noir*
> et les lignes *ondulées et épaisses*.
> J’ai aussi les formes *ovale et rectangle*.
> Mon dessin démontre *le bord d’un étang*.





Les fruits

The game "*Les fruits*" is played with 2 to 4 players.

1) Provide the game sheet (p. A65, *Annexe 4.1.13*, or p. A66, *Annexe 4.1.14*), a dice and playing pieces.

2) The players take turns throwing the dice and moving the number of spaces indicated.

3) The students name the fruit shown in their square using the structure "C*'est le/la _____.*" or "*Ce sont les _____.*"

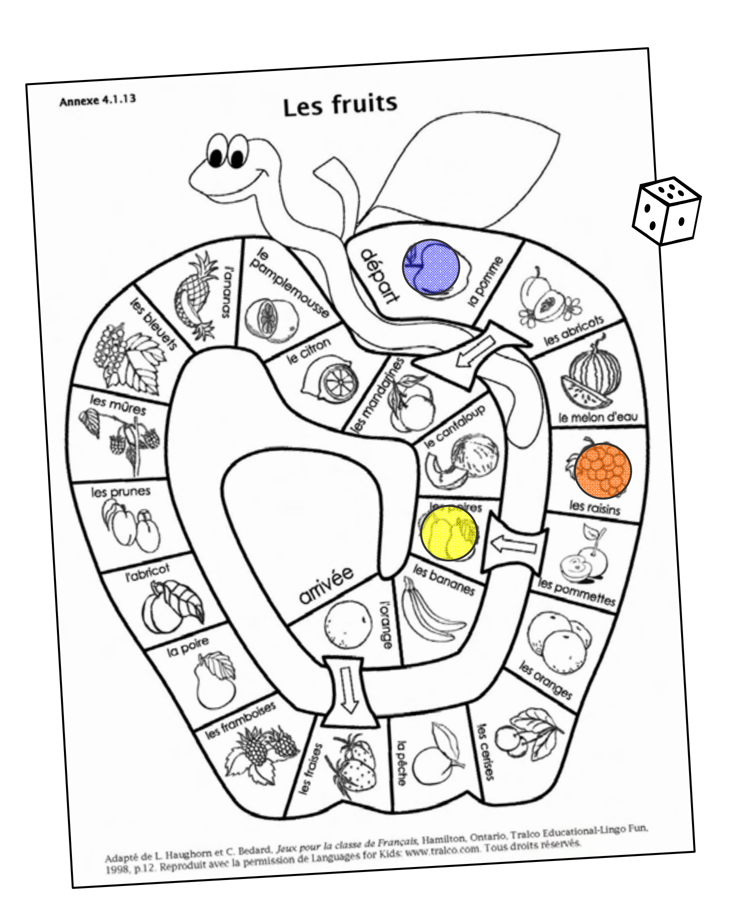
4) If the students are correct, they may stay on the space where they landed. (The other group members can check whether the answer is correct. The teacher continues to walk around and observe the players. The teacher can also provide the answer key for the game.)

5) If the students are incorrect, they go back two spaces or miss their next turn.

6) The first student to reach the finish ("*l'arrivée*") is the winner.

Variations:

- Students change the definite articles (*le, la, les*) to indefinite ones (*un, une, des*): "*C'est un/une _____.*" or "*Ce sont des _____.*"
- Students answer the question asked by another student in the group. For example: "*Est-ce que tu aimes les bleuets?* " "*Non, je n'aime pas les bleuets.*"



Resources

Beginner Books

De bons fruits, Collection Lire tôt, Les Éditions Passe-Temps

La crème glacée, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Les goûters de fête, Collection Zap sciences, Groupe Beauchemin

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

J'ai faim, Collection Étincelle, Thomson Duval

J'aime le français, "Les fruits", Collection Avec les yeux du cœur, Les Éditions La pensée, Inc.

J'aime le français, "Les légumes", Collection Avec les yeux du cœur, La pensée, Inc.

Je fais un mélange, Collection Zap sciences, Groupe Beauchemin

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Le nombre sept, Collection Chenelière Mathématiques, Les Éditions de la Chenelière

Les pommes, Collection Étincelle, Thomson Duval

Qu'est-ce que je mange?, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Qu'est-ce qu'on mange?, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

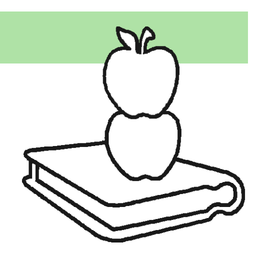
Qu'est-ce qu'on mange?, Collection Étincelle, Thomson Duval

Salade de fruits, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mes sandwichs, Collection Alpha-jeune, Scholastic

Une visite au marché, Collection Lire tôt, Les Éditions Passe-Temps

Intermediate Books



Nos aliments préférés, Collection Alpha-monde, Scholastic

Le beurre, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Dans nos boîtes-repas, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Des bons légumes, Collection Petits Curieux, ERPI

Mon déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

D'où vient ton déjeuner?, Collection Petits Curieux, ERPI *Le hamburger,* Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mon hamburger, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Je prépare le déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

La meilleure pizza du monde, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Mon lait fouetté du chocolat, Collection Alpha-jeunes, Scholastic

Une pizza parfaite, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Qui a faim?, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Advanced Books

Aidons grand-maman, Collection Envol en littératie, Scholastic

Une alimentation saine, Collection En avant, Scholastic

Mon anniversaire, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Bon Appétit, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Des bons légumes, Collection Petits Curieux, ERPI

Café Lorraine, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Comment fait-on du yogourt?, Collection Zénith Lecture Partagée – Ensemble AA, Les Éditions de la Chenelière

Dans nos boîtes-repas, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

D'où vient ton déjeuner?, Collection Petits Curieux, ERPI

Faisons de la crème glacée, Collection Envol en littératie, Scholastic

J'adore la pizza, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

Je prépare le déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Mon déjeuner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Gus et Mona font une tarte, Collection Moka, Groupe Modulo/Thomson

Le lait de la vache, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

La liste de provisions, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un litre de crème glacée, Collection Imagination, Addison Wesley/Pearson

On prépare un dîner, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Pedro au marché, Collection Moka, Groupe Modulo/Thomson

Une pizza parfaite, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Les plantes qu'on mange, Collection En avant, Scholastic

Quel Buffet, Collection Bandes Dessinées, Aquila

Qui a faim?, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

Un sondage sur les bagels, Collection Zénith Lecture Partagée – Ensemble AA, Les Éditions de la Chenelière

La soupe aux cailloux, Collection Galaxie French Readers, Thompson Nelson

Le souper, Collection Colorissimo, Groupe Modulo/Thomson

La transformation des aliments, Collection En avant, Scholastic

All of these resources are available at the
Direction des ressources éducatives françaises (DREF),
200 Avenue de la Cathédrale, Suite 0140, St. Boniface, Manitoba;
Telephone: 204-945-8594; Toll-free: 1-800-667-2950;
E-mail: dref@gov.mb.ca; Website: <www.dref.mb.ca>.

Songs

Artist
Album title, “Song”

Alexandre le clown
*Une salade de fruits**, “Une salade de fruits”

Carmen Champagne
Une voix pour les enfants, “Un bon chocolat chaud”

Charlotte Diamond
Qu’il y ait toujours le soleil, “Je suis une pizza”, “Les sandwichs”

Greg LeRock
Encore/Gregg LeRock, “La pizza”

Henri Dès
Cache cache Volume 2, “Au marché”
La glace au citron, “J’ai plus faim”
Henri Dès Volume 5, “Le chocolat”

Jacquot Duchesneau
*Curriculum-based songs for French, Volume 2/Jacquot**, “Qu’est-ce qu’il y a à manger?”

Matt Maxwell
Quand tu seras grand, “Qu’est-ce que tu veux manger?”
Le loup du nord, “Le café crocodile”
Créer un monde de paix, “Je suis un chef”

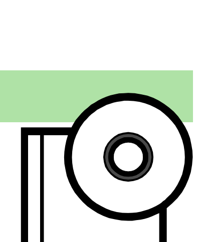
Sue Fenton, C.C. Couch, Teddy Irwin
*Oh là, là! Sing your way to French Level 1, Part 2**, “Au café du coquelicot”, “Faisons les courses”
*Oh là, là! Sing your way to French Level 1, Part 1**, “Qui a volé le jambon?”

Suzanne Pinel
Camera 2, “Au marché”
L’album de Marie Soleil, “Au marché” (vidéo)
Une girafe à l’école, “Au supermarché”




Tracy Ayotte-Irwin et Sara Jordan
*Bilingual songs: English-French, Vol. 1**, “La nourriture”

CD-ROMs



Picto cuisine! Mes découvertes avec Picto le robot, Marie-Claude Lussier, Alexandre Ayotte

La ferme de Tournicoti, Andre Vandal, Renée Leblanc, Veronica Gill, Raymond Leblanc

Explore ta planète! Delphine Santerre, Mustapha Wafra



* This album comes with an activity book.



Websites

There is a wealth of websites available on the Internet with useful information for the Basic French teacher. Keep in mind that:

- some websites are not always appropriate for students; check them out first;
- websites change, grow, disappear…

This document provides only a sampling of links; it is the teacher's responsibility to keep current.

Government of Manitoba websites:

Basic French news	<www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/french/index.html>
Bureau de l'éducation française (BEF)	<www.edu.gov.mb.ca/m12/index.html>
Coup d'œil sur l'année	<www.ateliers.mb.ca>
Year at a Glance (YAG)	<https://www4.edu.gov.mb.ca/workshops/>
Direction des ressources éducatives françaises (DREF)	<www.dref.mb.ca>

Websites of other organizations and associations:

Manitoba Association of Teachers of French (MATF)	<www.matf.ca>
Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)	<www.caslt.org>
American Association of Teachers of French (AATF)	<www.frenchteachers.org>
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)	<www.actfl.org>
Canadian Parents for French (CPF)	<www.cpf.ca> (national) <www.cpfmb.com> (in Manitoba)
French for Life	<www.frenchforlife.ca>
La société franco-manitobaine (SFM)	<www.franco.manitobain.org>

Sites with teacher resources and activities for students:

A variety of activities and resources	<www.langcanada.ca>
Grand dictionnaire terminologique	<www.granddictionnaire.com>
Le dictionnaire	<www.le-dictionnaire.com>
Radio-Canada, Zone jeunesse	<www.radio-canada.ca/jeunesse/>
On-line French-English Dictionary	<www.french-linguistics.co.uk/dictionary>
FSL Activities with M. Renaud	<www.fslactivities.sd61.bc.ca>
Creative projects	<www.teacherweb.com/TX/Cadwallader/cchavez/>
A long list of websites	<www.sitesforteachers.com>
To make flashcards	<www.senteacher.org>
To make grids and charts	<www.eduplace.com/graphicorganizer>
Games and activities	<www.quia.com> <www.linguascope.com> <www.primaryresources.co.uk> <www.zut.org.uk> (gratuit de 16h à 9h)

Food:

English-French Picture Dictionary, *Little Explorers*
<www.enchantedlearning.com/languages/french/subjects/food.shtml>

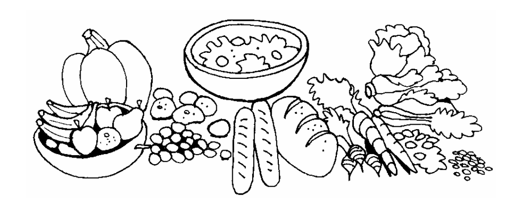
Les signets de Diane
<www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/themes/themes.htm>

Games
<www.csdm.qc.ca/petite-bourgogne/signet/pre-scolaire.htm>

Recipes
<www.cuisineaz.com>
<www.recettes.qc.ca>

Poems and songs about fruits, vegetables and other foods
<www.momes.net/comptines/comptines-nourritures.html>

French menu terms and phrases
<www.french-linguistics.co.uk/phrase_book/en/food_menu_terms.html>



GLOSSARY*



* This glossary was adapted from Manitoba Education and Youth. *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community,* Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003.

Assessment—the systematic process of gathering information about what a student knows, is able to do, and is learning to do. Student assessment is integrated with learning and teaching, thus engaging students, parents, teachers, and administrators (the learning community) in insightful observation, descriptive feedback, reflection, goal setting, adjusting instruction, and celebrating learning.

Assessment literacy—a common understanding among partners in the learning community regarding current research-based classroom assessment and evaluation.

Best practice—learning and teaching that is theoretically grounded in the research base of current curricula (social constructivism).

Continuum of learning—the representation of learners in a multilevel classroom along a Kindergarten to Grade 8 continuum of learning (or part thereof) that evolves naturally as a result of formative assessment. When teachers reflect on their continuum of learning, they have a guide for differentiating instruction in the multilevel classroom. "Grades" may become benchmarks along the continuum of learning, which then facilitates reporting of summative assessments to parents.

Cooperative learning groups—heterogeneous groups of approximately four members that are formed for an extended period of time to develop a "micro" community of learners in the multilevel classroom community. This grouping allows for a wide range of ages and abilities to work together. (Also see flexible groups.)

Criteria—clear descriptors of what a quality process, performance, demonstration, or product looks and/or sounds like. Student generated criteria are constantly evolving as students make meaning and gain a deeper understanding of concepts.

Descriptive feedback—non-evaluative information given to learners to show how they are progressing in relation to criteria and/or to their learning goals. Descriptive feedback is the main outcome of formative assessment and enables reflective thinking for students and teachers.

Developmental continua—assessment tools that describe observable behaviours (knowledge, skills, strategies, and attitudes) during learning processes and/or authentic performances. Continua profile student growth and achievement over time. They can be used by students, teachers, and parents to see what learning looks like, to determine next steps or learning goals, and to report student progress and achievement.

Flexible groups—groups of two to six members that are formed for the purpose of assessment, strategic instruction, practice, or personal inquiry. These groups change frequently, depending upon the needs of the learners. On occasion, individuals may work independently as part of a flexible group. (Also see cooperative groups.)

Formative assessment (Assessment for learning)—ongoing assessment information (what teachers see and hear) gathered during instruction to determine what students know and can do and to provide descriptive feedback to improve learning and inform teaching. Feedback is generally directly connected to student learning goals and referenced to student-generated criteria.

General learning outcomes—broad statements identifying knowledge, skills, strategies, and attitudes that students are expected to demonstrate with increasing competence and confidence from Kindergarten to Grade 12.

Guiding questions—the questions that students create to focus their inquiry. These questions evolve from the initial questions at the start of the inquiry.

Individual Education Plan (IEP)—a written document developed and implemented by a team, outlining a plan to address the individual learning needs of students. Individual education planning is the process by which educators, support personnel, and parents collaborate to meet the needs of students who require a range of accommodations and supports. (See Individual Education Planning, Manitoba Education and Training.)

Initial questions—the first questions that students ask as they begin their inquiry. These questions arise from students' prior knowledge and curiosity.

Learning community—a trusting relationship that develops over time among students, teachers, administrators, and parents as they become engaged in learning and teaching in the multilevel classroom.

Manipulatives—hands-on materials for investigating and demonstrating mathematics and science concepts. Manipulatives include authentic materials, artifacts, and commercial models or products.

Marks—percentages representing student achievement based on summative assessments and/or evaluations. In Manitoba, students from Grade 6 to 12 are assigned percentages at the end of a school semester or year in all subject areas.

Multilevel classrooms—student-centred classrooms in Manitoba in which students learn across two or more grades and are taught by the same teacher for two or more years.

Observation—a purposeful, systematic, and cumulative classroom assessment method that focuses on what the learner knows and can do in a variety of authentic contexts in order to inform instruction, improve learning, and assess or evaluate achievement.

Performance tasks—authentic processes, performances, demonstrations, or products by which students demonstrate or apply the knowledge, skills, strategies, and attitudes that they have acquired as a result of instruction and practice. Assessment of performance tasks is based on criteria that, for summative assessment, may be extended into a rubric to describe the quality of the performance.

Portfolio—a student's purposeful collection of work over time, which serves as the evidence of learning and achievement. Selection is made with regard to student learning goals and/or criteria and involves self-assessment and reflection. Portfolio assessment involves both process and product. Portfolios become powerful student-centred assessment tools to share with the learning community.

Professional judgement—teachers' decisions about learning and teaching based on their classroom experience and sound academic knowledge of developmental learning, curriculum, assessment, and pedagogy.

Rubric—a set of criteria that describes levels of performance (what it should look or sound like). Rubrics should be developed from student-generated criteria and with student involvement. From Grade 6 through Grade 12, rubrics can be used to measure achievement for summative assessments at the end of a theme, unit, semester, term, or school year, and percentages may be calculated by allocating numeric values to each performance level.

Specific learning outcomes—concise descriptions of the knowledge, skills, strategies, and attitudes that students are expected to demonstrate at the end of a grade.

Scaffolding—instructional approaches or strategies that activate prior knowledge of a topic or concept; or a strategy that provides adjustable and temporary assistance or support to the student in his achievement of the learning task.

Self-evaluation—a set of criteria that allows a student to consider his strengths and weaknesses as well as their origin/cause; to reflect on which learning strategies work best; to create an action plan to improve learning. By involving the student in his own evaluation, he will become more motivated and more independent.

Standards test—an evaluation based on end-of-year learning outcomes and grade-level standards.

Summative assessment (Assessment of learning)—the celebration, summary, evaluation, or judgement at the end of a theme, unit, semester, term, or school year based on performance tasks/products and formative assessment data.

Text set—a variety of different expository and narrative texts (e.g., stories, picture books, poetry, magazines, images, multimedia) across a wide range of reading abilities to augment content textbooks for inquiry purposes and strategic instruction. A text set may include up to 100 texts on the same topic or theme.

Workshop—a timetabled uninterrupted block of time that supports an authentic learning-teaching context for whole-class experiences and instruction, small groups for practice, strategic instruction, independent inquiry or work, and response and reflection.

BIBLIOGRAPHY



Bibliography

ANDERSON, Bev, et al. *Effective Literacy Practices in FSL: Making Connections*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, 2008.

BELL, Jill. "The Challenge of Multilevel Classes", *Mosaic*, vol. 2, No. 1, Fall 1994.

BINGHAM, Anne A. *Exploring the Multiage Classroom*, York, ME, Stenhouse Publishers, 1995.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy Second Edition*, White Plains, New York, Addison Wesley Langman, Inc., 2001.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS. *The Assessment Toolkit: Formative Assessment Instruments for French as a Second Language, Beginner Level*, Ottawa, Ontario, CASLT, 1998.

CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION. *The Multi-grade Classroom: Myth and Reality, A Canadian study,* Toronto, Ontario, 1991.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CHASE, Penelle, and Jane DOAN. *Full Circle – A New Look at Multiage Education*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1994.

CLARKE, Judy, Ron WIDEMAN and Susan EADIE. *Apprenons ensemble*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1992.

COELHO, Elizabeth. *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*, Don Mills, Ontario, Pippin Publishing Corporation, 2004.

DORE, Louise, and Nathalie MICHAUD. *Plaisir d'apprendre*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1999.

DORE, Louise, Nathalie MICHAUD and Libérata MUKARUGAGI. *Le portfolio – évaluer pour apprendre*, Montréal, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 2002.

FOGARTY, R. *The Multiage Classroom: A Collection.* Palatine, Illinois, IRI/Skylight Publishing, Inc., 1993.

GAGNON, Brigitte, and Nancy ST. HILAIRE. *Projets et coopération au cœur de nos actions*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2005.

GAUDET, Denise, et al. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1998.

GAYFER, Margaret. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, étude canadienne*, Toronto, Ontario, Association canadienne d'éducation, 1991.

GIROUX COLLINS, Rosemarie. "Group Work: From Process to Product", *Mosaic*, Vol. 2, No. 1, Fall 1994.

HAUGHORN, L., and C. BEDARD. *Jeux pour la classe de Français*, Hamilton, Ontario, Tralco Educational-Lingo Fun, Languages for Kids, 1998.

HIGH, Julie. *Second Language Learning through Cooperative Learning*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1993.

HORSMAN, Helen. *Learning Together in Multi-level Classrooms*, Saskatchewan Professional Development Unit: Regina, SK and Saskatoon Professional Development and Research Unit, Saskatoon, 1997.

LODISH, Richard. "The Pros and Cons of Mixed-Age Grouping", *Principal,* Vol. 71, No. 5, May 1992.

MANITOBA EDUCATION AND TRAINING. *Success for All Learners: A Handbook on Differentiating Instruction*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 1996.

MANITOBA EDUCATION AND YOUTH. *Independent Together: Supporting the Multilevel Learning Community*, Winnipeg, Manitoba Education and Youth, 2003.

MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH. *Basic French Guidelines: A Handbook for School Divisions/Districts*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2004.

MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH. *Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2005.

MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH. *Literacy with ICT across the curriculum: a resource for developing computer literacy,* Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH. *Français de base, 4e à la 6e année, Programme d'études – document de mise en œuvre*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

MARSHALL, Marvin. "Promoting Positivity, Choice and Reflection", *Leadership*, May-June 2005.

MARTIN, Daniel. *Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge*, Formation et Profession, Rouyn-Noranda, Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque, October 2006.

MIGUEL, Laurie, and Spencer KAGAN. *Cooperative Learning Structures for Teambuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1997.

MIGUEL, Laurie, et Spencer KAGAN. *Cooperative Learning Structures for Classbuilding*, San Clemente, California, Kagan Cooperative Learning, 1995.

MILLER, Bruce A. "A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction", *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 7, No. 2, Winter 1991.

MILLER, Bruce A. "A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction", *Research in Rural Education*, Vol. 7, No. 1, Fall 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Les classes à niveaux multiples… Où en sommes-nous? Projet provincial sur les classes à niveaux multiples*, Toronto, Ontario, Ministère de l'Éducation, 2001.

NOVA SCOTIA EDUCATION AND CULTURE. *Programme d'études Français de base à l'élémentaire, 4e à la 6e année,* Halifax, Nova Scotia Education and Culture, 1998.

O'CONNOR, Ken. *A Repair Kit for Grading: 15 fixes for Broken Grades*, Portland, Oregon, Educational Testing Service, 2007.

POLITANO, Colleen, and Anne DAVIES. *Multi-age and More: Building Connections*, Winnipeg, Manitoba, Peguis Publishers Limited, 1994.

SCHWARTZ, Susan, and Mindy POLLISHUKE. *Creating the Dynamic Classroom*, Toronto, Ontario, Pearson Education Canada, Inc., 2005.

SCOTT, Deb. *Basic French Games, Activities, Songs & Poems*, Auburn Hills, Michigan, Teacher's Discovery, 2001.

SINCLAIR BELL, Jill. *Teaching Multilevel Classes in ESL*, Toronto, Ontario, Pippin Publishing Dominie Press, 2004.

STIGGINS, R. J. "Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning", *Phi Delta Kappan,* Vol. 83, No. 10, June 2002, p. 758-765.

STEIN, Gail, and Heywood WALD. *French is Fun: Lively Lessons for Beginners Book 1 (Third Edition)*, New York, AMSCO School Publications, Inc., 2003.

STONGE, James H. *Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

TOMLINSON, Carol Ann, and Jay MCTIGHE. *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

TOUT LE MONDE À TABLE

Annexes

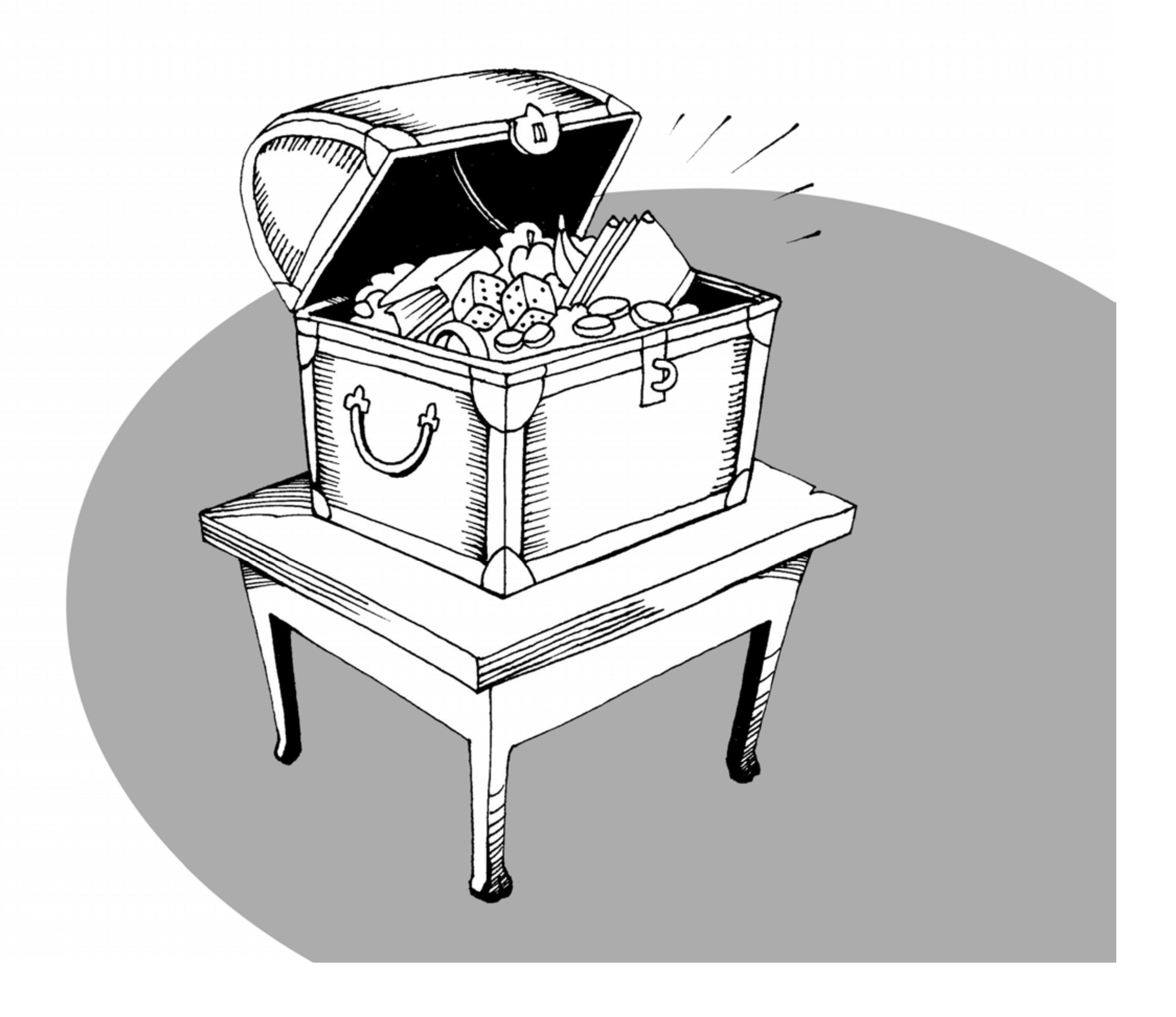


Table des matières

Les feuilles reproductibles ci-incluses ont été créées par des enseignants du Manitoba, soit à partir de leur propre expérience soit adaptées de ressources diverses. Il est suggéré que les enseignants de Français de base adaptent ce matériel didactique aux besoins variés de leurs élèves en niveaux multiples.

Table of Contents

The blackline masters (BLMs) included in the following Annexes were created by Manitoba teachers based on their own experience or adapted from a variety of resources. It is recommended that Basic French teachers adapt this teaching material to meet the different needs of their multilevel students.

1 Planifier un programme multidimensionnel
Planning a Multidimensional Program

Annexe 1.1 Le Français de base : un programme multidimensionnel A6
Annexe 1.2 Grille de planification A : les champs d'expérience en Français de base A7
Annexe 1.3 Grille de planification B : les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples A8
Annexe 1.4 Grille de planification C : les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples (gabarit) A9
Annexe 1.5 Champ d'expérience : comment le planifier? A10
Annexe 1.6 La démarche pédagogique en Français de base A11
Annexe 1.7 Un remue-méninges : planifier pour tous les niveaux en Français de base A12
Annexe 1.8 Lettre aux parents A13
Annexe 1.9 Les rôles de l'approche coopérative A14

2 Les centres d'apprentissage
Learning Centres

Annexe 2.1 Les centres d'apprentissage : pensez-y! A15
Annexe 2.2 Planifier les centres d'apprentissage A16
Annexe 2.3 Les centres d'apprentissage : les choix A17
Annexe 2.4 Les affiches des centres d'apprentissage A18

3 L'évaluation
Assessment

Annexe 3.1 Grille d'observation A : l'objet d'évaluation – les stratégies A26
Annexe 3.2 Grille d'observation B : l'objet d'évaluation (gabarit) A27
Annexe 3.3 Grille d'observation C : l'objet d'évaluation (individuelle et en groupe) A28

Annexe 3.4 Grille d'observation D : l'objet d'évaluation (période déterminée)..... A29
Annexe 3.5 Grille d'observation E : l'objet d'évaluation (anecdotique) A30
Annexe 3.6 Liste de vérification A31
Annexe 3.7 Évaluation du travail écrit A32
Annexe 3.8 Évaluation du travail écrit (gabarit) A33
Annexe 3.9 Evaluation: Group Written Project A34
Annexe 3.10 Évaluation d'une présentation orale.. A35
Annexe 3.11 Évaluation d'une présentation orale (gabarit) A36
Annexe 3.12 Evaluation: Group Oral Presentation.. A37
Annexe 3.13 Feuille d'observation en paire ou en groupe A38
Annexe 3.14 Autoévaluation de l'élève en pair ou en groupe A39
Annexe 3.15 Billets de sortie A40
Annexe 3.16 Ma réflexion personnelle A41
Annexe 3.17 Autoévaluation dans les centres d'apprentissage A42
Annexe 3.18 Présentation orale A43
Annexe 3.19 Je fais l'autoévaluation de mon projet d'écriture A44
Annexe 3.20 Autoévaluation du projet : journal de bord A45
Annexe 3.21 Réflexion sur la vidéo A46
Annexe 3.22 Autoévaluation d'élève : la lecture.. A47
Annexe 3.23 Autoévaluation d'élève : poser des questions en français A48
Annexe 3.24 Autoévaluation d'élève : les stratégies... A49
Annexe 3.25 Autoévaluation d'élève : le portfolio A50



L'alimentation
Food

4.1 Les activités
Activities

Annexe 4.1.1 Vocabulaire de jeu.. A51
Annexe 4.1.2 Un litre de crème glacée.. A52
Annexe 4.1.3 Menu A55
Annexe 4.1.4 Un sondage avec un partenaire : les garnitures sur une pizza...... A56
Annexe 4.1.5 Un sondage avec un partenaire : les aliments A57
Annexe 4.1.6 Nos préférences alimentaires (aimer) A58
Annexe 4.1.7 Nos préférences alimentaires (détester)... A59
Annexe 4.1.8 Nos préférences alimentaires (gabarit).. A60
Annexe 4.1.9 Sondage – La pizza.. A61
Annexe 4.1.10 Sondage – La pizza (gabarit) A62
Annexe 4.1.11 Les quatre groupes alimentaires A63
Annexe 4.1.12 Qu'est-ce qui est nutritif? A64
Annexe 4.1.13 Jeu « Les fruits » (images et mots)... A65
Annexe 4.1.14 Jeu « Les fruits » (images).. A66
Annexe 4.1.15 Jeu « Les aliments » (gabarit)... A67
Annexe 4.1.16 Jeu (gabarit) A68

Annexe 4.1.17 Chanson « Je suis une pizza » ... A69
Annexe 4.1.18 Chanson « Je suis une pizza » : exercice de closure A ... A70
Annexe 4.1.19 Chanson « Je suis une pizza » : exercice de closure B ... A71
Annexe 4.1.20 Chanson « Je suis une pizza » (gestes) ... A72
Annexe 4.1.21 Faisons une mini-pizza! ... A73
Annexe 4.1.22 La carte de recette ... A74
Annexe 4.1.23 M. Frégume, un bonhomme de nourriture ... A75
Annexe 4.1.24 Passer une commande : *role-playing* ... A76
Annexe 4.1.25 Passer une commande : modèle A ... A77
Annexe 4.1.26 Passer une commande : modèle B ... A78
Annexe 4.1.27 Passer une commande : modèle C ... A79

4.2 L'évaluation des activités
Assessment for the Activities

Annexe 4.2.1 Grille d'observation d'une présentation orale ... A80
Annexe 4.2.2 Évaluation en paires : les sondages de préférences alimentaires ... A81
Annexe 4.2.3 Autoévaluation de l'élève : Grille d'accompagnement A – une recette ... A82
Annexe 4.2.4 Autoévaluation de l'élève : Grille d'accompagnement B – une recette ... A83
Annexe 4.2.5 Autoévaluation de l'élève : Grille d'accompagnement C – une recette ... A84
Annexe 4.2.6 Grille d'évaluation A : une recette ... A85
Annexe 4.2.7 Grille d'évaluation B : une recette ... A86
Annexe 4.2.8 Grille d'évaluation C : une recette ... A87
Annexe 4.2.9 Autoévaluation en groupes : les jeux ... A88
Annexe 4.2.10 Évaluation en groupes : les jeux ... A89
Annexe 4.2.11 M. Frégume Rubric ... A90
Annexe 4.2.12 Passer une commande : liste de vérification ... A91
Annexe 4.2.13 Autoévaluation de l'élève : les activités ... A92

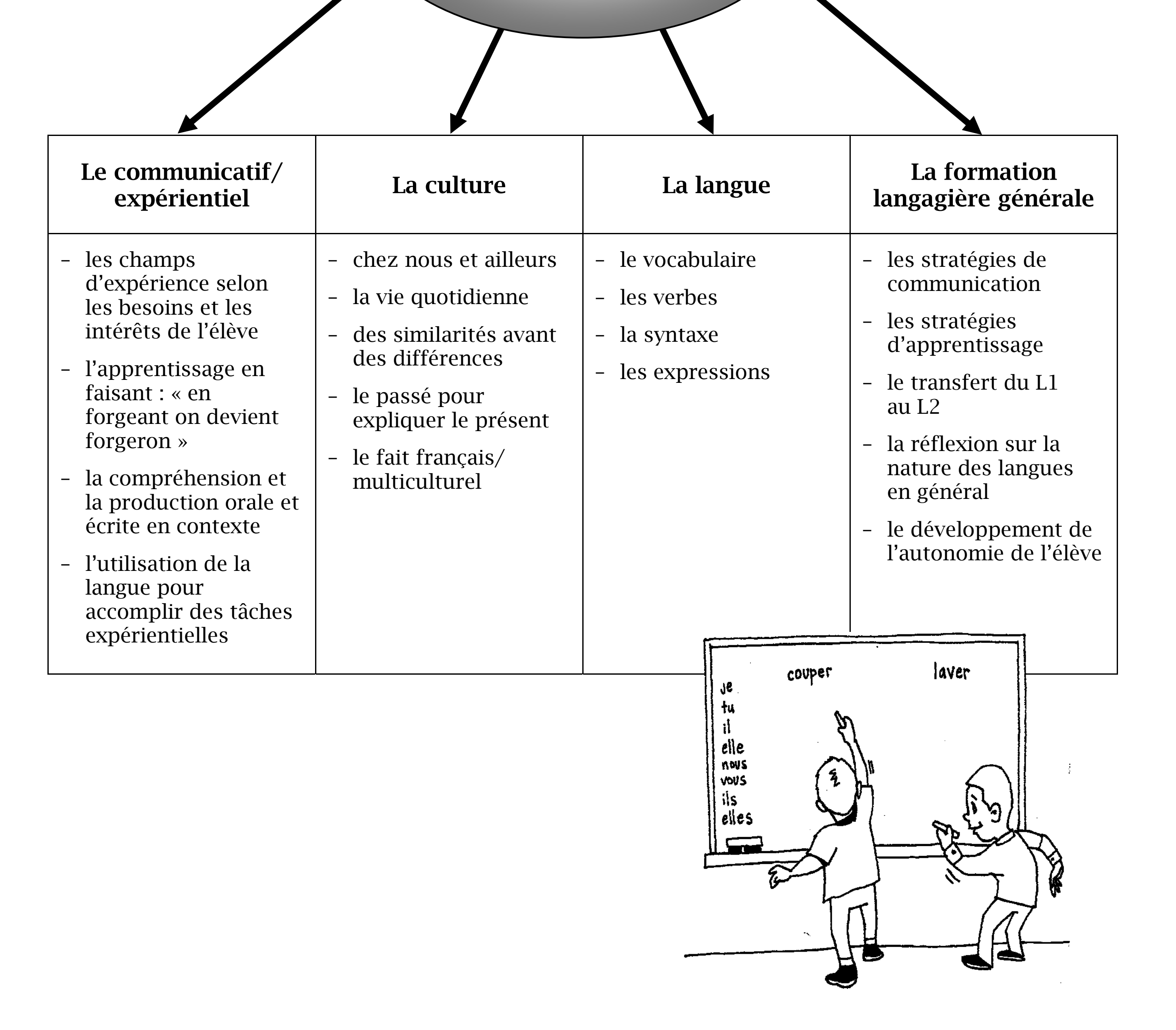
4.3 Les activités de prolongement
Extension Activities

Annexe 4.3.1 Champs de bataille : les aliments ... A93
Annexe 4.3.2 Champs de bataille (gabarit) ... A94
Annexe 4.3.3 Autocorrection de casse-tête : les fruits ... A95
Annexe 4.3.4 Jeopardy : les légumes et les fruits ... A96
Annexe 4.3.5 Serpents et échelles ... A101
Annexe 4.3.6 Dans le frigo ... A102

Annexe 1.1

Le Français de base :

UN PROGRAMME MULTIDIMENSIONNEL



Le communicatif/ expérientiel	La culture	La langue	La formation langagière générale
– les champs d'expérience selon les besoins et les intérêts de l'élève – l'apprentissage en faisant : « en forgeant on devient forgeron » – la compréhension et la production orale et écrite en contexte – l'utilisation de la langue pour accomplir des tâches expérientielles	– chez nous et ailleurs – la vie quotidienne – des similarités avant des différences – le passé pour expliquer le présent – le fait français/ multiculturel	– le vocabulaire – les verbes – la syntaxe – les expressions	– les stratégies de communication – les stratégies d'apprentissage – le transfert du L1 au L2 – la réflexion sur la nature des langues en général – le développement de l'autonomie de l'élève

Adapté d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Français de base, 4e à la 6e année, Programme d'études, document de mise en œuvre*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 16.

Annexe 1.2

Grille de planification A :
Les champs d'expérience en Français de base

Ci-dessous se trouve un tableau pour aider l'enseignant à choisir des thèmes durant les trois années d'apprentissage.

	année nº 1	**année nº 2**	**année nº 3**
l'alimentation			
les animaux			
l'école			
l'environnement			
l'exercice physique			
les fêtes et les célébrations			
l'habillement			
l'identité canadienne			
les loisirs et les activités			
les médias			
moi et les gens autour de moi			

Adapté d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Français de base, 4e à la 6e année, Programme d'études, document de mise en œuvre*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 50.

Annexe 1.3

Grille de planification B :

Les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples

Voici un exemple d'une grille de planification des thèmes qui seront utilisés pendant les trois années.

Salle _____	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
année nº 1	Moi et les gens autour de moi - verbe *être*	Les animaux - verbes en *er* : *manger, habiter*	L'école - verbe *avoir*	L'alimentation - verbes en *er* : *manger, aimer, détester* - verbes à l'impératif
année nº 2	L'environnement - verbe *faire*	Les fêtes et les célébrations - verbe *avoir*	L'habillement - verbe en *er* : *porter*	Les médias - verbe en *er* : *regarder*
année nº 3	L'identité canadienne - verbe *être*	Les loisirs et les activités - verbes *faire* et *avoir*	Les moyens de transports - verbe *aller*	L'exercice physique - verbes en *er* : *sauter, nager; faire*

Annexe 1.4

Grille de planification C :

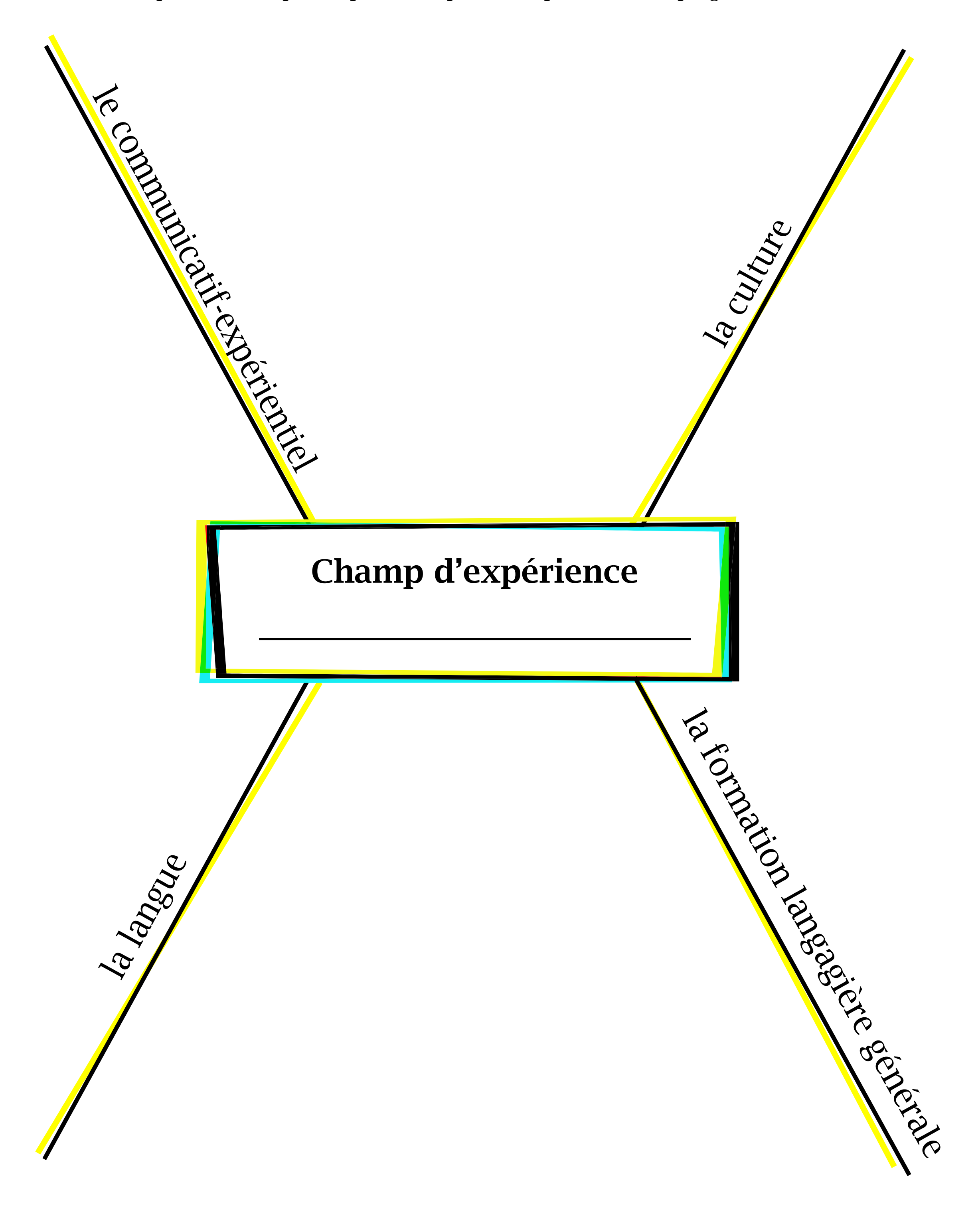
Les champs d'expérience en Français de base dans la classe à niveaux multiples

Salle _____	Thème 1	Thème 2	Thème 3	Thème 4
année nº 1				
année nº 2				
année nº 3				

Annexe 1.5

Champ d'expérience : comment le planifier?

Voici un schéma de planification qui comprend les quatre composantes d'un programme multidimensionnel.



Annexe 1.6

La démarche pédagogique en Français de base

- ❑ la compréhension orale
- ❑ la compréhension écrite
- ❑ la production orale
- ❑ la production écrite

L'enseignant peut vérifier si son unité suit la démarche pédagogique du Français de base en se servant de cette grille.

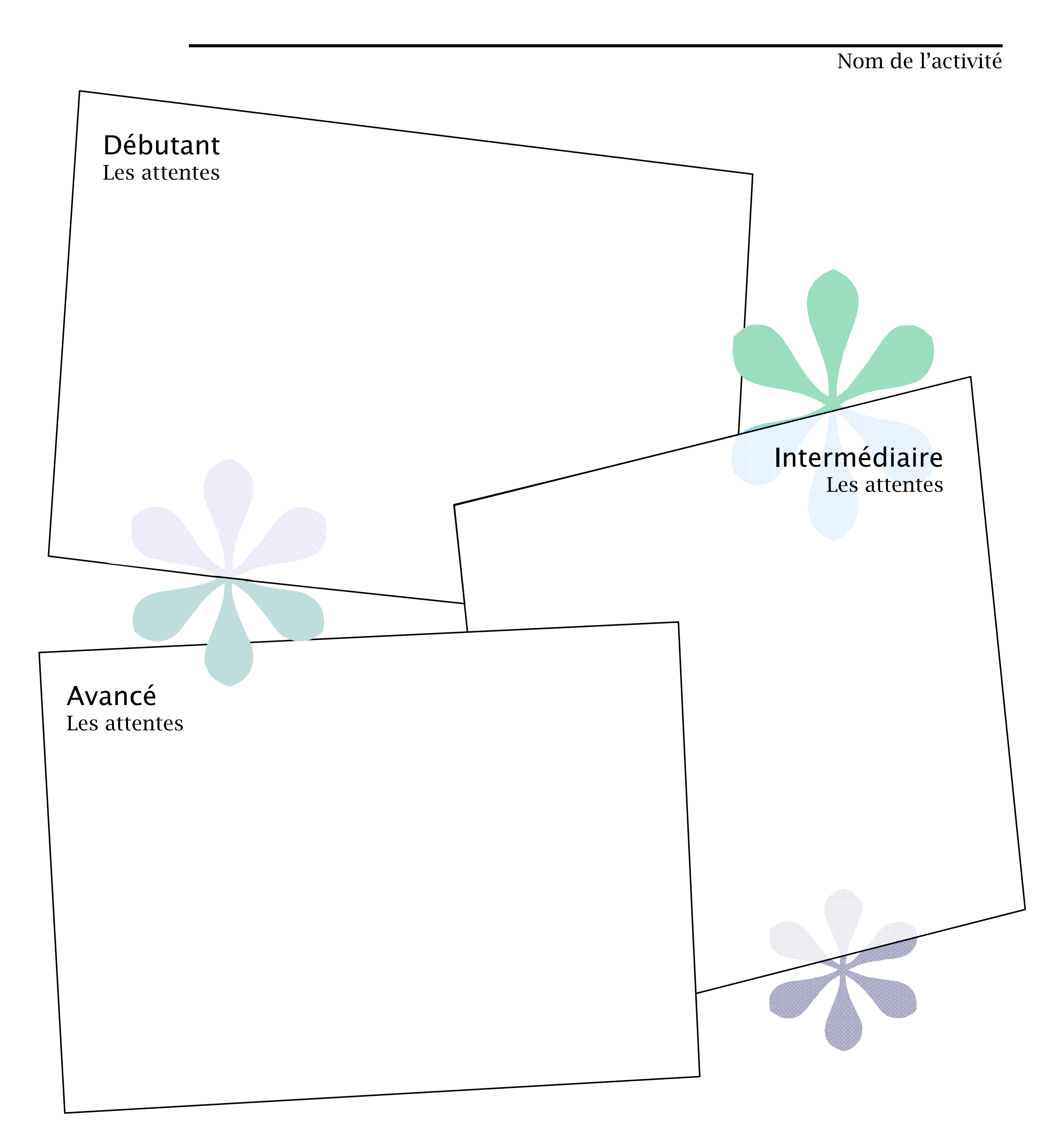
Le communicatif–expérientiel RAS Préactivité (préparation) Activité (réalisation) Postactivité (intégration) Évaluation	**La culture** RAS Préactivité (préparation) Activité (réalisation) Postactivité (intégration) Évaluation
La langue RAS Préactivité (préparation) Activité (réalisation) Postactivité (intégration) Évaluation	**La formation langagière générale** RAS Préactivité (préparation) Activité (réalisation) Postactivité (intégration) Évaluation

Annexe 1.7

Un remue-méninges :

Planifier pour tous les niveaux en Français de base

____
Nom de l'activité



Annexe 1.8

Lettre aux parents



Dear parents,

This letter is to inform you about the multi-age philosophy that applies to your child's educational experience in Basic French. It will be helpful for you to have this background knowledge to understand and support your child's learning in the second language classroom. Parent volunteers are strongly encouraged to be present in this environment.

The multi-age philosophy supports learners of different ages and abilities in one classroom. The students will receive instruction suitable to their individual ability. Often, students are engaged in the same topics of instruction with adaptations made that match their learning needs as well as the curricular objectives. Teacher expectations and assessments match the particular level at which each student is working.

To illustrate this through example, take the theme of "food" which is part of the Basic French curriculum. A multi-age class of grades 4, 5 and 6 would all be working on this topic. They could all be creating dialogues for a restaurant scene. Instruction provided by the teacher could be generally the same; however, the student oral presentation dialogue would be different between levels. A beginning language learner may be expected to write a six-phrase dialogue with one other person. A student at an intermediate level may be expected to create a more lengthy dialogue between three people and to integrate correctly the use of adjectives. An advanced student could also create a longer dialogue using adjectives and other verb tenses.

Overall, the multi-age French teacher strives to provide an environment that is physically and socially collaborative and child-centered. There are similarities in topics, but learning varies according to the level. There is an effort by the teacher to provide choice in the learning activities so that students engage at their level. The classroom environment is supportive and accepting of various learning abilities and levels, with the main outcome being language learning that is appropriate, experiential and meaningful, allowing for the growth of individual self-confidence.

I wish your child every success in the multi-age Basic French classroom setting.

Merci!

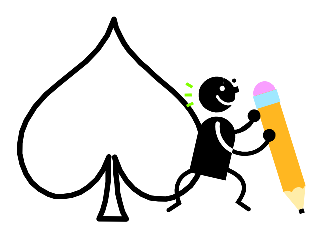
____

Enseignant, Français de base

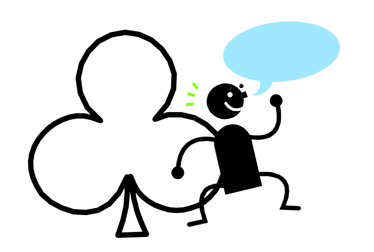
Annexe 1.9

Les rôles de l'approche coopérative

Date : ____________________ Nom : ____



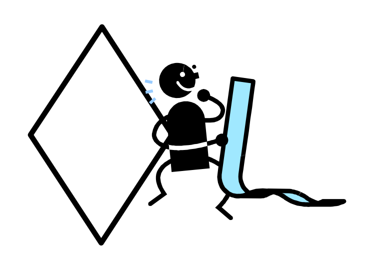
Pique : ***secrétaire.***
Note les réponses.



Trèfle : ***porte-parole.***
Demande s'il y a des questions et fais le retour sur l'activité en grand groupe.



Cœur : ***responsable du matériel.***
Cherche du matériel et nettoie à la fin de l'activité.



Carreau : ***gardienne ou gardien de la tâche.***
Lis les consignes de l'activité et assure-toi que chaque membre de l'équipe fait sa part.

Adapté de Gagnon, Brigitte, et Nancy Saint-Hilaire. 2005. *Projets et coopération au cœur de nos actions.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc. p. 195.

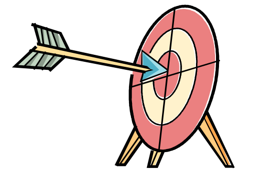
Annexe 2.1

Les centres d'apprentissage : pensez-y!

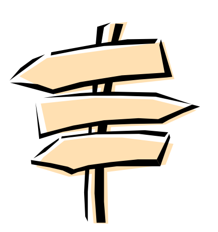


Quels sont
les centres
d'apprentissages?

Comment est-ce
que vous utilisez les
centres dans votre
salle de classe?



Les centres
d'apprentissage



Où sont les centres dans
votre salle de classe?
(le plan visuel)

Comment gérez-vous
les centres?

Comment les
organisez-vous
en groupe?



Annexe 2.2

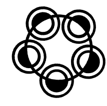
Planifier les centres d'apprentissage

Cocher le niveau approprié pour chaque activité.

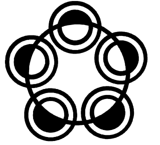
Travail individuel ou par dyade		Travail d'équipe		Travail collectif	
Activité	Niveau	Activité	Niveau	Activité	Niveau
	D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍
Activité	Niveau	Activité	Niveau	Activité	Niveau
	D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍
Activité	Niveau	Activité	Niveau	Activité	Niveau
	D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍
Activité	Niveau	Activité	Niveau	Activité	Niveau
	D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍		D ❍ I ❍ A ❍

Niveaux : D = Débutant I = Intermédiaire A = Avancé

Annexe 2.3



Les centres d'apprentissage : Les choix

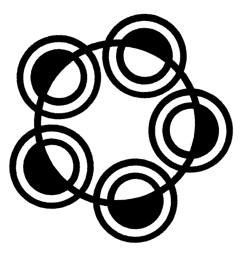


Nom : ___________________________________

Coche (✓) chaque centre auquel tu as participé.

❍ Le centre de lecture

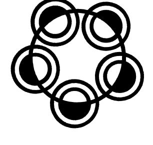
❍ Le centre de jeux



❍ Le centre de dessin

❍ Le centre d'écriture

❍ Le centre d'informatique

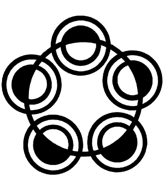




❍ Le centre de musique

❍ Le centre d'écoute

❍ Le centre de casse-tête



Annexe 2.4

Les affiches des centres d'apprentissage



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 2.4 (suite)



Annexe 3.1 ENSEIGNANT

Grille d’observation A
L’objet d’évaluation : les stratégies

	Objets d’observation								
Légende : + = oui – = non ± = plus ou moins facilement ? = à vérifier	Arrive préparé pour la classe.	Participe aux activités.	Écoute attentivement.	Répète les mots et les expressions.	Réutilise les mots et les expressions dans des phrases.	Exécute les consignes.	Répond aux questions posées.	Prend l’initiative de parler en français.	
Nom de l’élève Dates									
Nom de l’élève Dates									
Nom de l’élève Dates									
Nom de l’élève Dates									

Adapté de l’Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 268. Reproduit avec la permission de l’ACPLS.

Annexe 3.2 ENSEIGNANT

Grille d'observation B

L'objet d'évaluation : ______________________

Légende : + = oui; – = non; ± = plus ou moins facilement; ? = à vérifier	Objets d'observation								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Nom de l'élève Dates									
Nom de l'élève Dates									
Nom de l'élève Dates									
Nom de l'élève Dates									

Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 268. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 3.3 ENSEIGNANT

Grille d'observation C

L'objet d'évaluation (individuelle et en groupe) : ______________________________

Date : du _______________ au _______________

Légende : + = oui – = non ± = plus ou moins facilement ? = à vérifier	Stratégies d'apprentissage individuelles						Stratégies d'apprentissage en groupe					
Noms des élèves observés												
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16												
17.												
18.												

Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 269. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 3.4 ENSEIGNANT

Grille d'observation D

L'objet d'évaluation (période déterminée) : ____________________________

Date : du _______________ au _______________

Légende :
+ = oui
– = non
± = plus ou moins facilement
? = à vérifier

	Objets d'observation											
Noms des élèves observés												
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16												
17.												
18.												

Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 270. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 3.5 ENSEIGNANT

Grille d'observation E

L'objet d'évaluation (anecdotique) : ____________________

Nom :	Nom :	Nom :
Commentaires : Date :	Commentaires : Date :	Commentaires : Date :
Nom :	Nom :	Nom :
Commentaires : Date :	Commentaires : Date :	Commentaires : Date :
Nom :	Nom :	Nom :
Commentaires : Date :	Commentaires : Date :	Commentaires : Date :
Nom :	Nom :	Nom :
Commentaires : Date :	Commentaires : Date :	Commentaires : Date :

Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 271. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 3.6

ENSEIGNANT

Liste de vérification

Champ d'expérience : ________________________

Date : du ________________ au ________________

	Critères d'un projet écrit ou oral					Structures de la langue		Stratégies	
Légende : + = oui									
Noms des élèves observés									
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16									
17.									
18.									

Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 276. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 3.7 ENSEIGNANT

Évaluation du travail écrit

Barème :
5 excellent
4 très bien
3 bien
2 faible
1 insuffisant

Classe : ______

Élève	Date	Unité	a bien organisé ses idées	a bien exprimé ses idées	a utilisé un vocabulaire approprié	a révisé son travail	peut se corriger	Total
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Annexe 3.8

ENSEIGNANT

Évaluation du travail écrit

Barème :	
5	excellent
4	très bien
3	bien
2	faible
1	insuffisant

Classe : ______

Élève	Date	Unité						Total
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Adapté de « Fiches de progrès », *Passages 2 Teacher's Resource Package*. Addison-Wesley Publishers Limited, 1993, p. 4.

Annexe 3.9 ENSEIGNANT

Evaluation: Group Written Project

Names (by group)	Content /15	Sentence Structure /5	Vocabulary /5	Artistry and Organization /5	Total /30

Content: 15 pts. Did students include all the required* information? (*to be determined by the teacher for each project)
Vocabulary: 5 pts. Was an effort made to use the vocabulary of the unit?
Artistry and organization: 5 pts. Is the project neat? Has care been taken to print clearly, to highlight information, to organize the material so that it looks attractive?

Annexe 3.10

ENSEIGNANT

Évaluation d’une présentation orale

Barème :
5 excellent
4 très bien
3 bien
2 faible
1 insuffisant

Classe : ______

Élève	Date	Unité	Organisation	Qualité des idées	Imagination	Style de la présentation	Qualité du français	Total
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Adapté de « Fiches de progrès », *Passages 2 Teacher's Resource Package.* Addison-Wesley Publishers Limited, 1993, p. 3.

Annexe 3.11 ENSEIGNANT

Évaluation d'une présentation orale

Barème :
- 5 excellent
- 4 très bien
- 3 bien
- 2 faible
- 1 insuffisant

Classe : ______

Élève	Date	Unité						Total
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

Adapté de « Fiches de progrès », *Passages 2 Teacher's Resource Package*. Addison-Wesley Publishers Limited, 1993, p. 3.

Annexe 3.12

ENSEIGNANT

Evaluation: Group Oral Presentation

Names (by group)	Responses /8	Volume /4	Expression /4	Pronunciation /4	Total /20

Responses: 8 pts. Did students answer the questions using correct information and sentence structure?
Volume: 4 pts. Did students speak loudly?
Expression: 4 pts. Was expression used? Did students respond by simply reading the information?
Pronunciation: 4 pts. Was students' pronunciation clear and correct?

Annexe 3.13 ENSEIGNANT

Feuille d'observation en paire ou en groupe

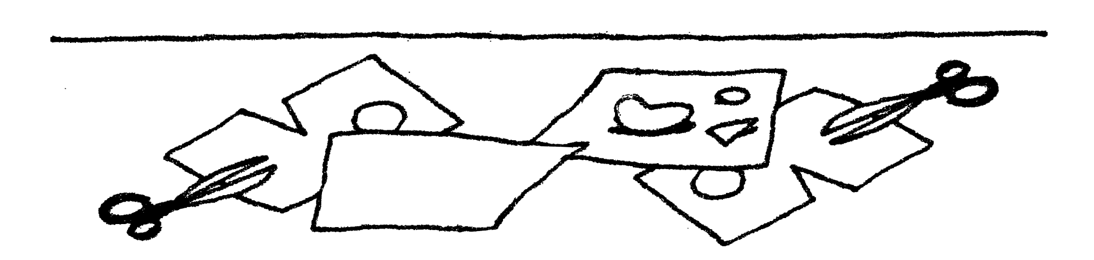
Date : ______________________

Noms : ______________________ ______________________

______________________ ______________________

Tâche : ______________________

	toujours	souvent	rarement	commentaires de l'enseignant
L'élève commence son travail tout de suite.				
L'élève reste à la tâche.				
L'élève aide et encourage son partenaire ou son groupe.				
L'élève complète la tâche.				
L'élève montre du respect envers les autres.				



Annexe 3.14 ÉLÈVE et ENSEIGNANT

Autoévaluation de l'élève en paire ou en groupe

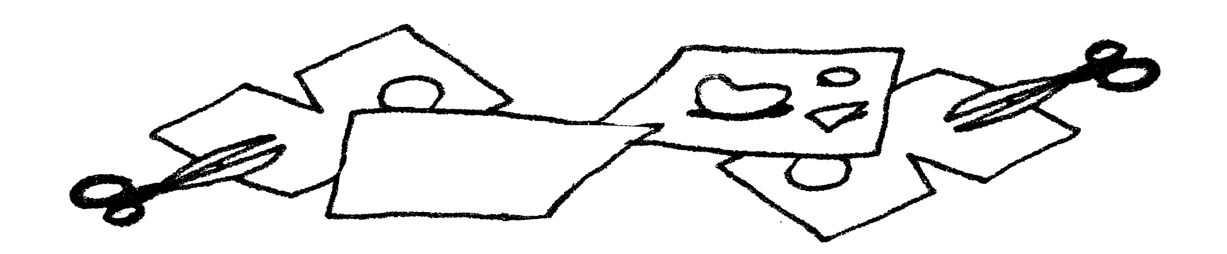
Date : ____________________

Noms : ____________________ ____________________

____________________ ____________________

Tâche : ____________________

	toujours	souvent	rarement	commentaires de l'enseignant
Je commence mon travail tout de suite.				
Je reste à la tâche.				
J'aide et j'encourage mon partenaire ou mon groupe.				
Je complète la tâche.				
Je respecte les autres.				



Annexe 3.15 ÉLÈVE

Billets de sortie

Billet de SORTIE	Date : Nom :
Aujourd'hui, j'ai appris :	
Aujourd'hui, j'ai de la difficulté à faire :	
Demain, je veux apprendre :	

Billet de SORTIE	Date : Nom :
Aujourd'hui, j'ai appris :	
Aujourd'hui, j'ai de la difficulté à faire :	
Demain, je veux apprendre :	

Billet de SORTIE	Date : Nom :
Aujourd'hui, j'ai appris :	
Aujourd'hui, j'ai de la difficulté à faire :	
Demain, je veux apprendre :	

Annexe 3.16 ÉLÈVE

Ma réflexion personnelle

Oui ☺ : 3 pt Un peu 😐 : 2 pt Non ☹ : 0 pt

Date ______________________ Jour _________
J'ai participé à la conversation. ______
J'ai compris la tâche. ______
J'ai contribué à mon groupe. ______
J'ai travaillé indépendamment. ______
J'ai complété le travail. ______
Total ______ / 15
Signature __________________________________

Date ______________________ Jour _________
J'ai participé à la conversation. ______
J'ai compris la tâche. ______
J'ai contribué à mon groupe. ______
J'ai travaillé indépendamment. ______
J'ai complété le travail. ______
Total ______ / 15
Signature __________________________________

Date ______________________ Jour _________
J'ai participé à la conversation. ______
J'ai compris la tâche. ______
J'ai contribué à mon groupe. ______
J'ai travaillé indépendamment. ______
J'ai complété le travail. ______
Total ______ / 15
Signature __________________________________

Date ______________________ Jour _________
J'ai participé à la conversation. ______
J'ai compris la tâche. ______
J'ai contribué à mon groupe. ______
J'ai travaillé indépendamment. ______
J'ai complété le travail. ______
Total ______ / 15
Signature __________________________________

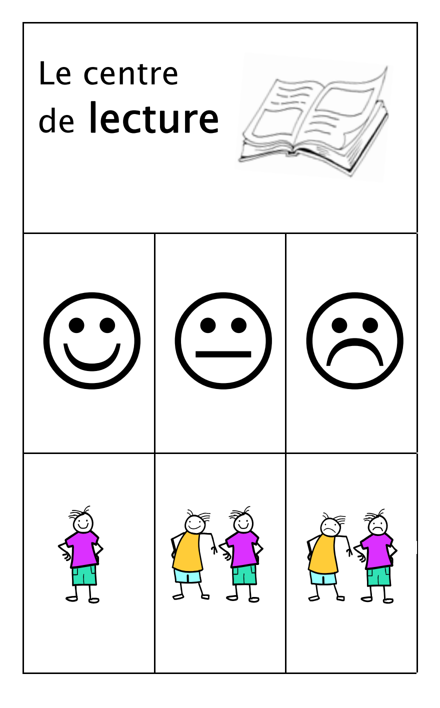
Date ______________________ Jour _________
J'ai participé à la conversation. ______
J'ai compris la tâche. ______
J'ai contribué à mon groupe. ______
J'ai travaillé indépendamment. ______
J'ai complété le travail. ______
Total ______ / 15
Signature __________________________________

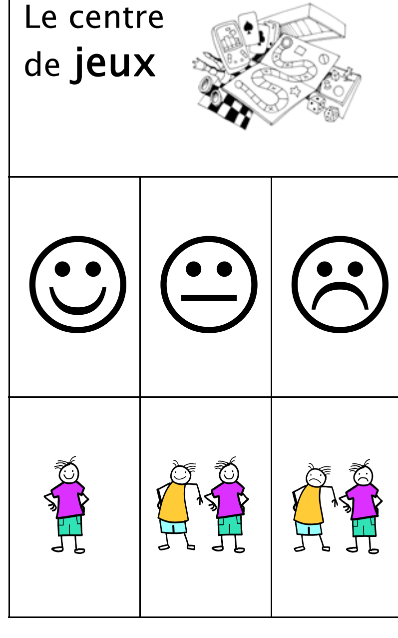
Commentaires de l'enseignant ou de l'élève :

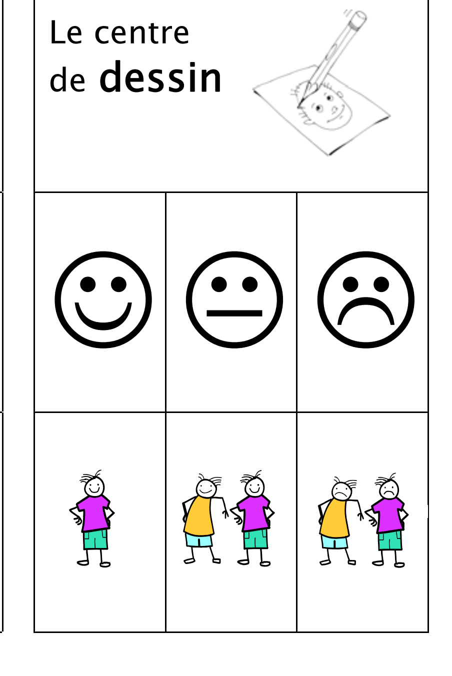
Annexe 3.17 ÉLÈVE

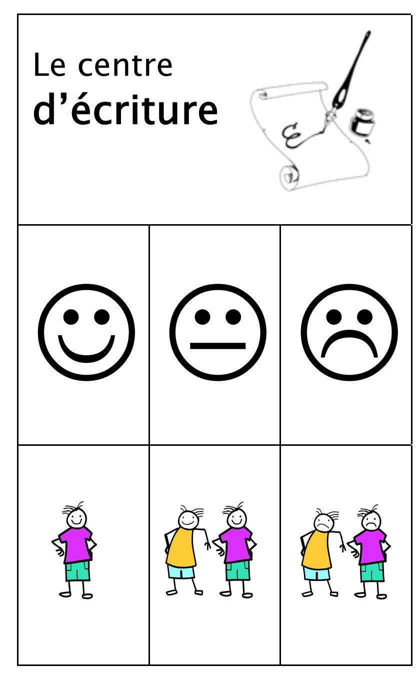
Autoévaluation dans les centres d'apprentissage

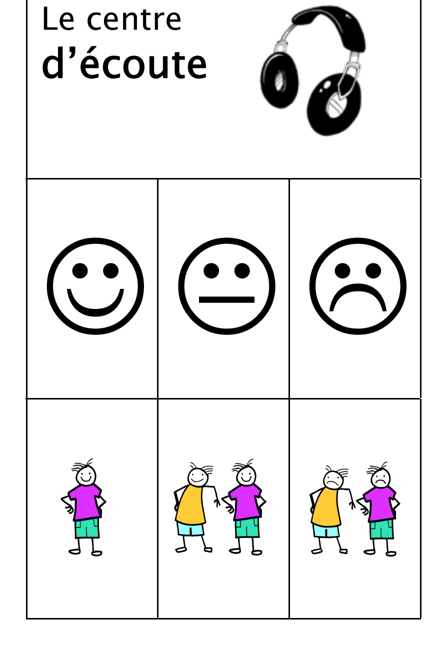
Date : ______________________ Nom : ______________________________











LÉGENDE

Savoir être

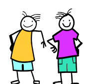
☺ Je m'intéresse beaucoup.

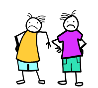
😐 Je m'intéresse un peu.

☹ Je ne m'intéresse pas.

Savoir-faire

 Je le fais indépendamment.

 Je le fais avec de l'aide.

 Je ne peux pas le faire, même avec de l'aide.

Adapté de Caron, Jacqueline. 1994. *Quand revient septembre.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc. p. 322.

Annexe 3.18 ÉLÈVE et ENSEIGNANT

Date : ______________________ Nom : ________________________________

Présentation orale

Autoévaluation de l'élève

◯ J'ai parlé fort.

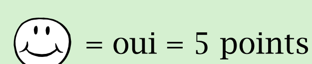
◯ J'ai parlé clairement.

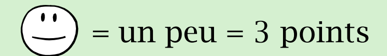
◯ J'ai parlé avec expression (sans tout lire).

◯ J'ai fait des pauses.

◯ J'ai parlé à un bon rythme.

/25 Total







Évaluation de l'enseignant

◯ L'élève a parlé fort.

◯ L'élève a parlé clairement.

◯ L'élève a parlé avec expression (sans tout lire).

◯ L'élève a fait des pauses.

◯ L'élève a parlé à un bon rythme.

/25 Total



Annexe 3.19 ÉLÈVE

Date : ______________________ Nom : ____

Je fais l'autoévaluation de mon projet d'écriture

Colorie les pastilles de la couleur qui te convient le mieux selon cette échelle :

vert = oui jaune = non

a) J'ai fait un plan. ◯

b) J'ai rédigé un brouillon. ◯

c) J'ai relu mon texte. ◯

d) J'ai corrigé mon texte. ◯

e) J'ai récrit mon texte. ◯

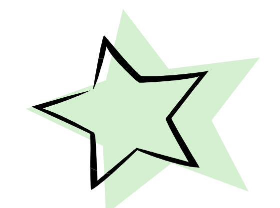
Appréciation de l'enseignant :

Adapté de Dore, Louise, Nathalie Michaud et Libérata Mukarugagi. 2002. *Le portfolio – évaluer pour apprendre.* Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière inc. p. 95.

Annexe 3.20 ÉLÈVE

Date : ______________________ Nom : ____

Autoévaluation du projet
Journal de bord



- Porte un jugement sur le projet que tu viens de réaliser.
- Encercle le symbole approprié pour chaque énoncé.

J'ai respecté le plan de travail de mon journal de bord.		
J'ai trouvé des réponses à mes questions.		
J'ai fait ma part dans mon équipe.		
Mes partenaires sont d'accord avec moi.		
Mon travail a une présentation soignée.		
J'ai bien réussi à communiquer mes informations lors de la présentation orale.		

Commentaires de mon enseignant :

____

____

____

____

____

____

____

Adapté de Gagnon, Brigitte, et Nancy Saint-Hilaire. 2005. *Projets et coopération au cœur de nos actions.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc. p. 227.

Annexe 3.21 ÉLÈVE

Réflexion sur la vidéo

Date : ________________________

Nom : ____

Titre : ____

Décris deux choses que tu as apprises de la vidéo.

1) ____

2) ____

Dessine quelque chose que tu as vu.

Annexe 3.22 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève : la lecture

Date : ____________ Je m'appelle ____________________________

Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never

I can read the sentences in French.	A	U	S	R	N
I can understand the sentences.	A	U	S	R	N
I can ask questions in French.	A	U	S	R	N
I can discuss the problem in French.	A	U	S	R	N
I can answer questions in French.	A	U	S	R	N

Date : ____________ Je m'appelle ____________________________

Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never

I can read the sentences in French.	A	U	S	R	N
I can understand the sentences.	A	U	S	R	N
I can ask questions in French.	A	U	S	R	N
I can discuss the problem in French.	A	U	S	R	N
I can answer questions in French.	A	U	S	R	N

Date : ____________ Je m'appelle ____________________________

Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never

I can read the sentences in French.	A	U	S	R	N
I can understand the sentences.	A	U	S	R	N
I can ask questions in French.	A	U	S	R	N
I can discuss the problem in French.	A	U	S	R	N
I can answer questions in French.	A	U	S	R	N

Annexe 3.23 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève : poser des questions en français

Date : __________________ Je m'appelle ________________________________

Please use the following rubric to evaluate your performance.

1. I feel confident using "Est-ce que" to ask a question.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
2. I feel confident re-stating the sentence and changing it to a question by raising my voice at the end.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
3. I feel confident using the inversion method to ask a question.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
4. When I am asked a (yes/no) question, I usually answer it with…
   A complete sentence A few words Yes/No
5. The area(s) in which I need to improve:
   ____
   ____
   ____

Date : __________________ Je m'appelle ________________________________

Please use the following rubric to evaluate your performance.

1. I feel confident using "Est-ce que" to ask a question.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
2. I feel confident re-stating the sentence and changing it to a question by raising my voice at the end.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
3. I feel confident using the inversion method to ask a question.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
4. When I am asked a (yes/no) question, I usually answer it with…
   A complete sentence A few words Yes/No
5. The area(s) in which I need to improve:
   ____
   ____
   ____

Annexe 3.24 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève : les stratégies

Date : ______________ Je m'appelle ______________________________

1. Someone reads clues to me and I understand the information.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
2. I can read the clues myself and I understand the information.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
3. I can ask questions in French to find the answer.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
4. I can easily write good clues for others so that they can guess the answer.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
5. I can answer questions in French.
   Always Usually Sometimes Rarely Never

Date : ______________ Je m'appelle ______________________________

1. Someone reads clues to me and I understand the information.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
2. I can read the clues myself and I understand the information.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
3. I can ask questions in French to find the answer.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
4. I can easily write good clues for others so that they can guess the answer.
   Always Usually Sometimes Rarely Never
5. I can answer questions in French.
   Always Usually Sometimes Rarely Never

Annexe 3.25 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève : le portfolio

Date : ________________ Je m'appelle ________________________________

A. Le titre de mon travail est

____.

B. Ce travail…

- ❍ est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime ________________________
  ____.
- ❍ est assez bien fait. Je veux changer __________________________
  ____.
- ❍ n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je _________________
  ____.

Date : ________________ Je m'appelle ________________________________

A. Le titre de mon travail est

____.

B. Ce travail…

- ❍ est bien fait. J'ai fait un effort. J'aime ________________________
  ____.
- ❍ est assez bien fait. Je veux changer __________________________
  ____.
- ❍ n'est pas très bien fait. La prochaine fois, je _________________
  ____.

Annexe 4.1.1



Vas-y!



Passe-moi le dé, s'il te plaît.

C'est mon/ton/son tour.

Lance le dé.
Avance.

Tu as raison.

Allez! Jouez! Plus vite!

Tu as oublié. Ce n'est pas ça.
Tu as tort. Ce n'est pas correct.

Oh là là! Ah zut! Chouette! Bravo!

Passe ton tour.

C'est fantastique/incroyable/bizarre!

C'est horrible! Dommage.

Bonne réponse!

J'ai gagné!
Tu as gagné

______________________________ **est le champion/la championne.**

Annexe 4.1.2

Un litre de crème glacée



par

____

Je suis allé au supermarché et voici ce que j'ai acheté :
un litre de crème glacée.



– 1 –

Pour les filles : « Je suis allé<u>e</u> au supermarché et voici ce que j'ai acheté : »

Annexe 4.1.2 (suite)

Je suis allé au supermarché et voici ce que j’ai acheté :
____
____________________________ et un litre de crème glacée.



– 2 –

Je suis allé au supermarché et voici ce que j’ai acheté :
____
____________________________ et un litre de crème glacée.



– 3 –

Annexe 4.1.2 (suite)

Je suis allé au supermarché et voici ce que j'ai acheté :
____
____________________________ et un litre de crème glacée.

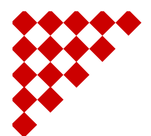


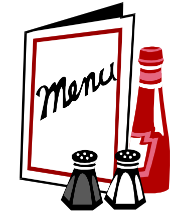
– 4 –

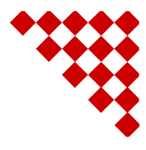
Maintenant, j'ai tout pour la soirée! C'est le temps de te présenter tous mes amis affamés.

– 5 –

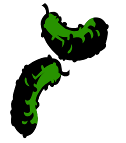
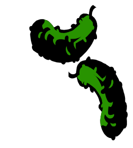
Annexe 4.1.3





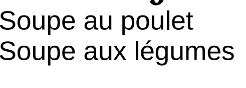



Les salades

Salade mixte (laitue, légumes)	3,00 $
Salade césar (laitue romaine, fromage parmesan, croûtons)	3,75 $
Salade du chef (poulet, jambon, fromage cheddar)	4,50 $

Les soupes

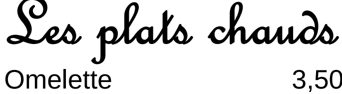
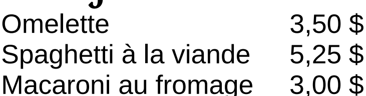


Soupe au poulet	2,50 $
Soupe aux légumes	2,50 $

Les sandwichs

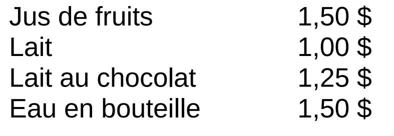
Fromage à la crème	3,00 $
Jambon-fromage	4,25 $
Œufs	3,75 $
Saumon	4,50 $

Les plats chauds

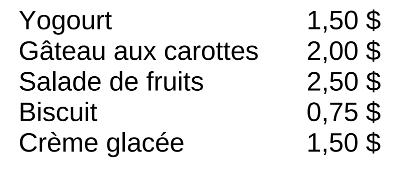
Omelette	3,50 $
Spaghetti à la viande	5,25 $
Macaroni au fromage	3,00 $

Les boissons


Jus de fruits	1,50 $
Lait	1,00 $
Lait au chocolat	1,25 $
Eau en bouteille	1,50 $

Les desserts




Yogourt	1,50 $
Gâteau aux carottes	2,00 $
Salade de fruits	2,50 $
Biscuit	0,75 $
Crème glacée	1,50 $

Les pizzas



La pizza simple – de la sauce tomate, du fromage

La pizza végétarienne – de la sauce tomate, du fromage, des champignons, des oignons, des olives noires, des olives vertes, des poivrons verts, des tomates




La pizza pepperoni – de la sauce tomate, du fromage, du pepperoni

La pizza à quatre fromages – de la sauce tomate, du fromage mozzarella, du fromage cheddar, du fromage Monterrey Jack, du fromage havarti

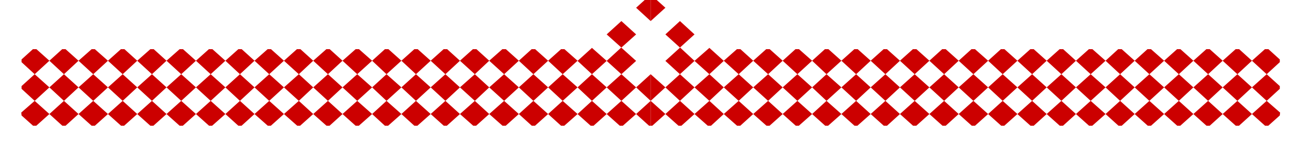


La pizza de luxe – de la sauce tomate, du fromage, du bacon, du bœuf haché, des champignons, du jambon, des oignons, du pepperoni, du piment rouge, des poivrons verts, de la saucisse italienne, des tomates




La pizza hawaiienne – de la sauce tomate, du fromage, de l'ananas, du bacon, du jambon

petite	moyenne	grande
8,00 $	12,00 $	16,00 $



Annexe 4.1.4

Un sondage avec un partenaire :
Les garnitures sur une pizza

Date : ____________________ Je m'appelle ____.

Mon partenaire s'appelle ____________________________.

Pose des questions à ton partenaire pour mieux connaître ses préférences alimentaires :

Par exemple : Élève A – Est-ce que tu aimes le fromage?

Élève B – Oui, j'aime le fromage.
– Oui, j'adore le fromage!
– Non, je n'aime pas le fromage.
– Non, je déteste le fromage!

Coche (✓) la réponse de ton partenaire. Ajoute trois autres garnitures à la liste.

Aliments	J'aime	J'adore	Je n'aime pas	Je déteste
la sauce tomate				
le fromage				
le jambon				
l'ananas				
les oignons				
les olives noires				
les tomates				
les champignons				

Annexe 4.1.5

Un sondage avec un partenaire : Les aliments

Date : ____________________ Je m'appelle ____.

Mon partenaire s'appelle ____________________________.

Pose des questions à ton partenaire pour mieux connaître ses préférences alimentaires :

Par exemple : Élève A – Est-ce que tu aimes le fromage?

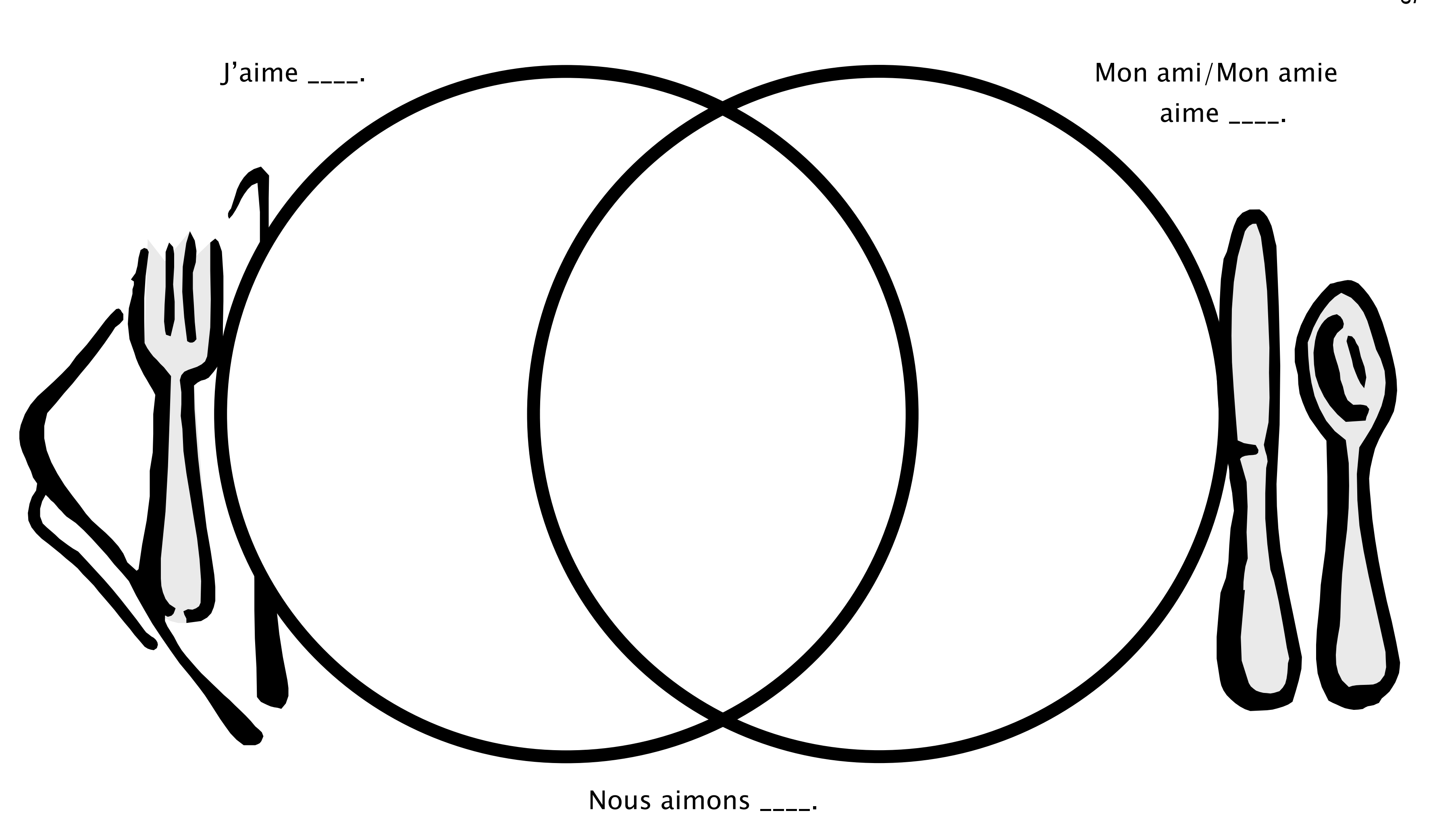
Élève B – Oui, j'aime le fromage.
– Oui, j'adore le fromage!
– Non, je n'aime pas le fromage.
– Non, je déteste le fromage!

Coche (✓) la réponse de ton partenaire. Ajoute des aliments à la liste.

Aliments	J'aime	J'adore	Je n'aime pas	Je déteste

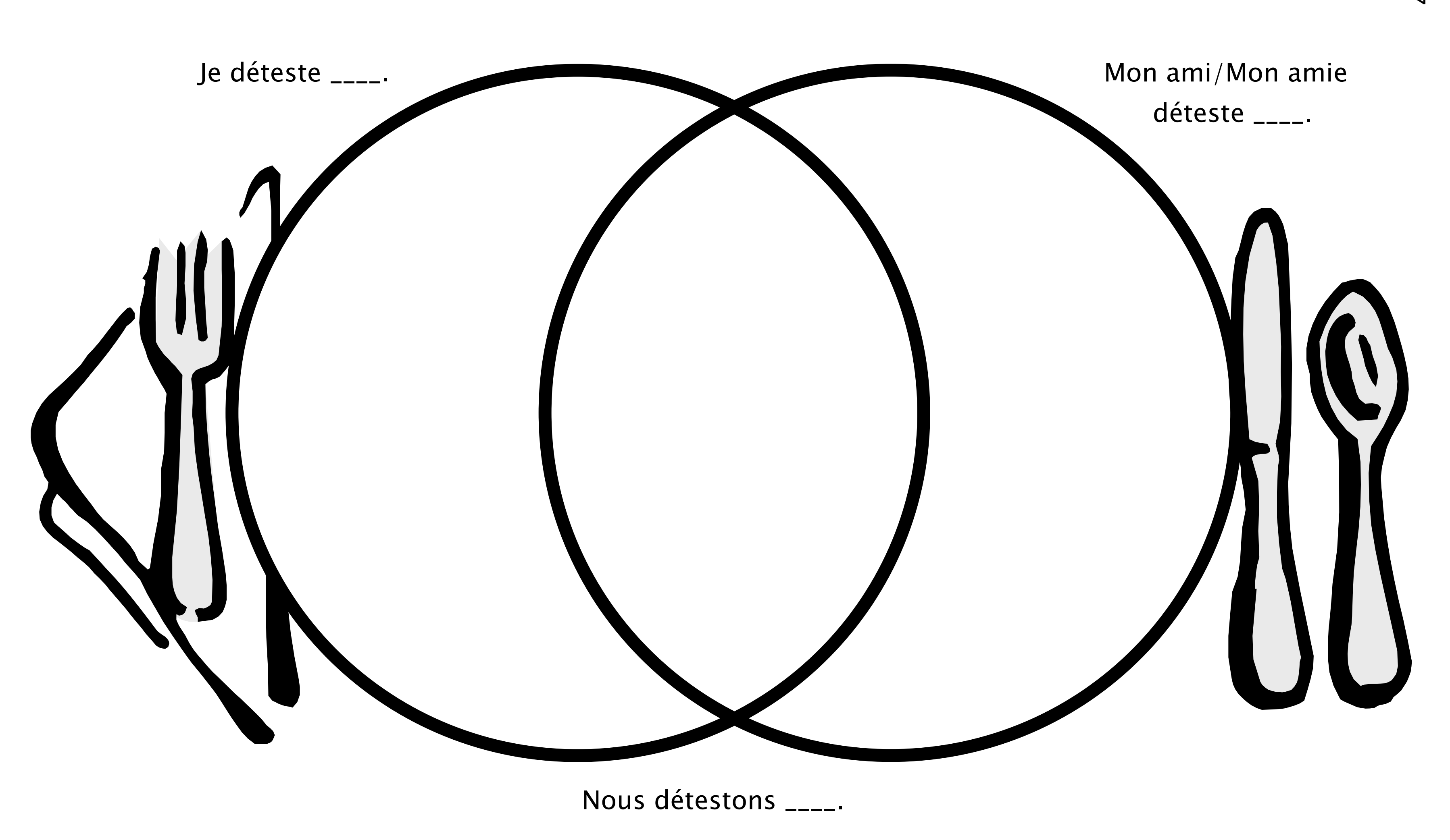
Annexe 4.1.6

Nos préférences alimentaires



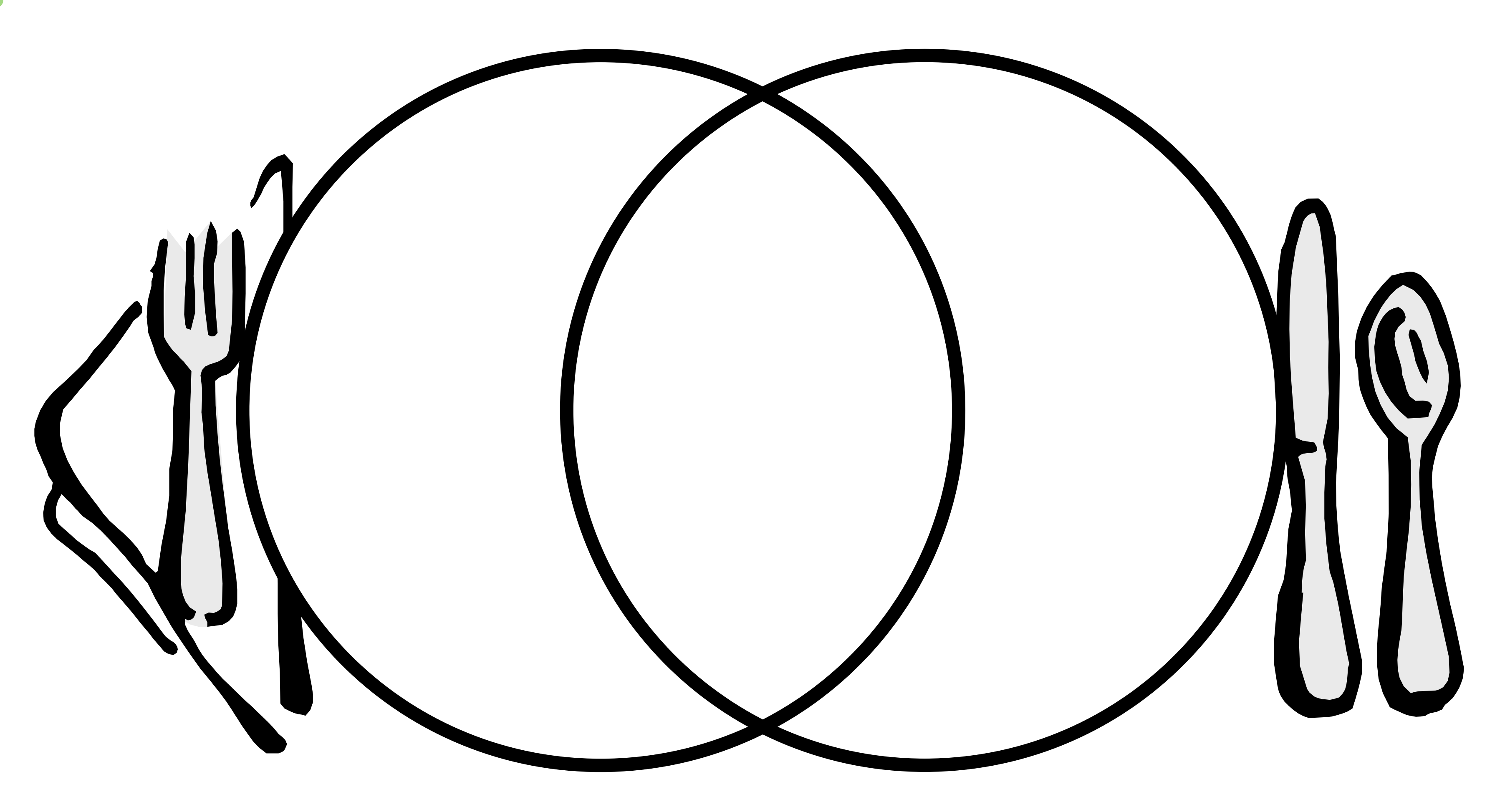
Annexe 4.1.7

Nos préférences alimentaires



Annexe 4.1.8

Nos préférences alimentaires



Adapté de *Beginning Level 2 – L'alimentation, Feuille d'activités nº 5a,* Alberta Learning, 2002.

Annexe 4.1.9



Date : ____________________

Nom : ____________________

A. Trouve une personne qui aime une des garnitures suivantes sur sa pizza :

Exemple : Aimes-tu le pepperoni sur ta pizza?
✓ Oui, j'aime le pepperoni sur ma pizza.
× Non, je n'aime pas le pepperoni sur ma pizza.

Aimes-tu ______________ sur ta pizza?	Nom de la personne
1. le pepperoni	
2. le fromage	
3. les champignons	
4. les poivrons verts	
5. le piment rouge	
6. les ananas	
7. les anchois	
8. la saucisse	
9. les olives noires	
10. les olives vertes	
11. les sardines	
12. le brocoli	
13. les œufs	
14. le jambon	
15. les oignons	

B. Qu'est-ce que tu aimes sur ta pizza? (Nomme trois garnitures.)

Exemple : Sur ma pizza, j'aime les anchois.

1. ____

2. ____

3. ____

Annexe 4.1.10



Date : ____________________

Nom : ____________________

A. Fais une liste de garnitures sur une pizza.
Trouve une personne qui aime une de ces garnitures sur sa pizza :

Exemple : Aimes-tu le pepperoni sur ta pizza?
✓ Oui, j'aime le pepperoni sur ma pizza.
✗ Non, je n'aime pas le pepperoni sur ma pizza.

Aimes-tu ______________ sur ta pizza?	Nom de la personne
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

B. Qu'est-ce que tu aimes sur ta pizza? (Nomme trois garnitures.)

Exemple : Sur ma pizza, j'aime les anchois.

1. ____
2. ____
3. ____

Annexe 4.1.11

Date : ____________________ Je m'appelle ____.

Les quatre groupes alimentaires

Les produits céréaliers	Les légumes et les fruits
Les produits laitiers	Les viandes et les substituts

Annexe 4.1.12

Date : ____________________ Je m'appelle ____.

Qu'est-ce qui est nutritif?





A. Quels aliments ne sont pas dans les quatre groupes alimentaires? Cherche neuf aliments de la liste suivante :

du miel	du lait	des boissons gazeuses	des pommes
du gâteau	de la moutarde	des tomates	du thon
du chocolat	des bonbons	des bananes	des épinards
du fromage	du tofu	des poivrons verts	du riz brun
du yogourt	des beignets	des champignons	du poisson
des frites	du bœuf	de la confiture	du sel
des petits pois	des œufs	de la crème glacée	des biscuits
des oignons	des croissants	du jus d'orange	de la laitue
des céréales	du brocoli	des croustilles	du céleri

B. ________________________ ________________________ ________________________

________________________ ________________________ ________________________

________________________ ________________________ ________________________

C. Ajoute d'autres aliments qui ne sont pas nutritifs :
(Utilise un dictionnaire pour t'aider.)

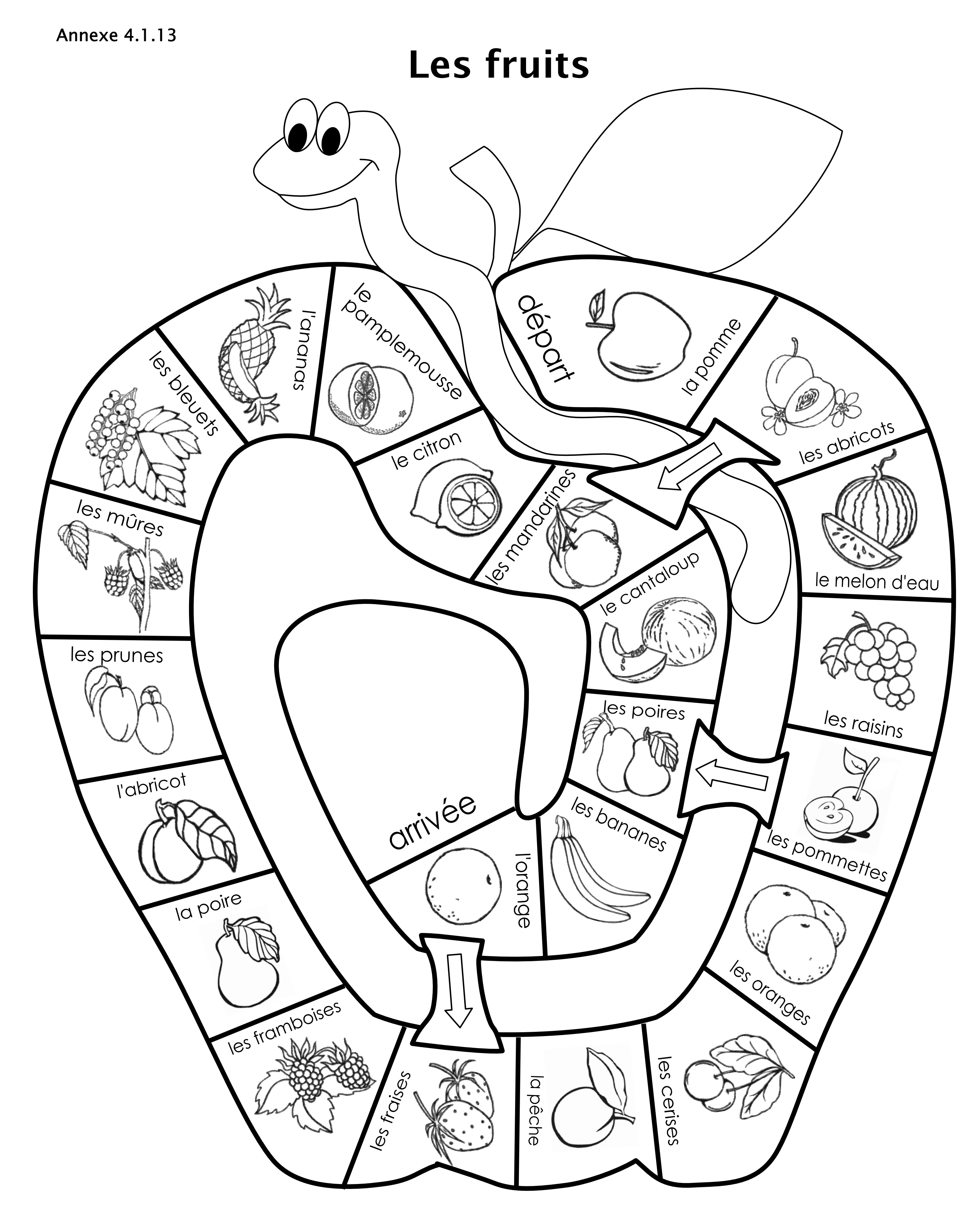
________________________ ________________________

________________________ ________________________

________________________ ________________________

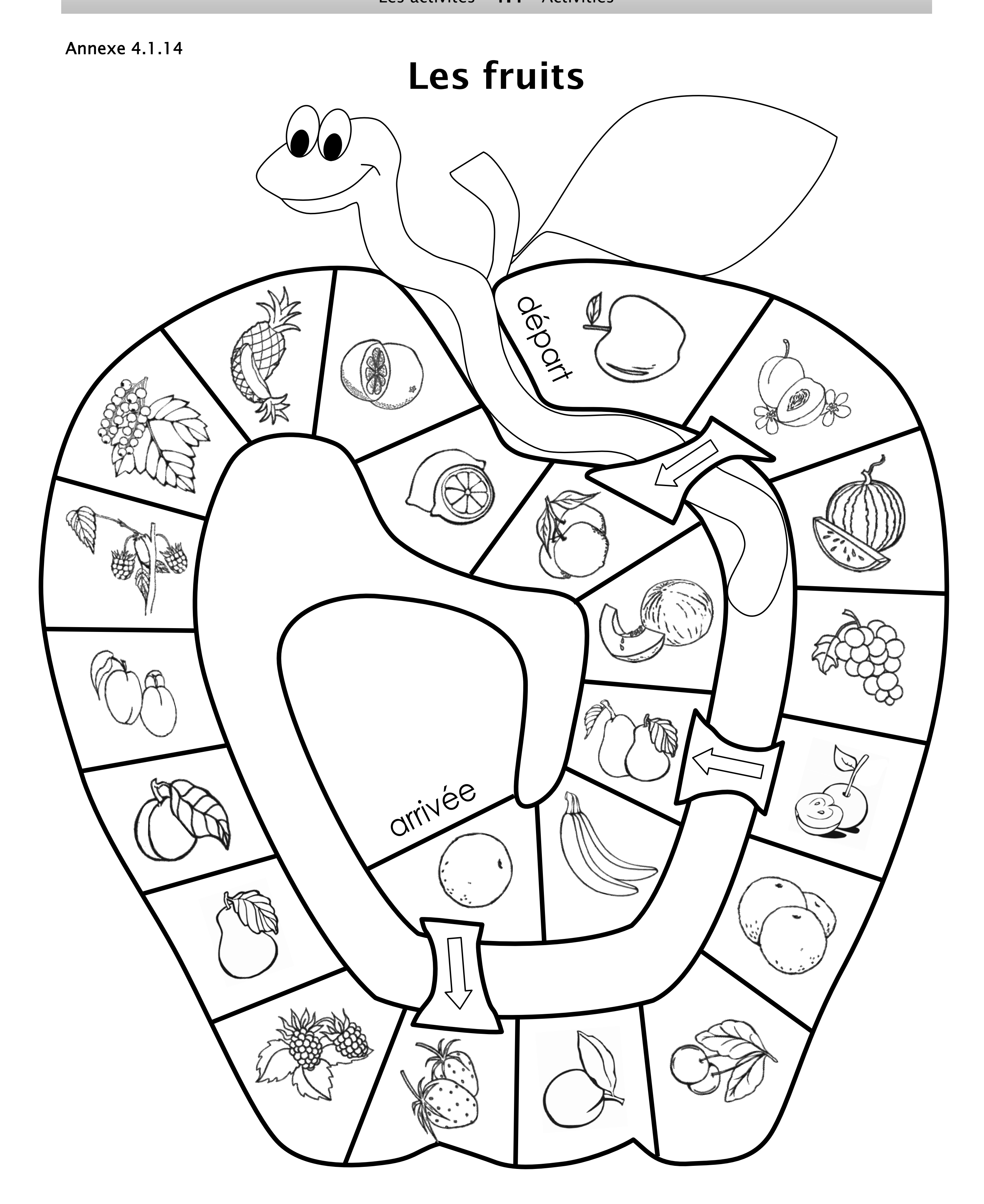
Annexe 4.1.13

Les fruits



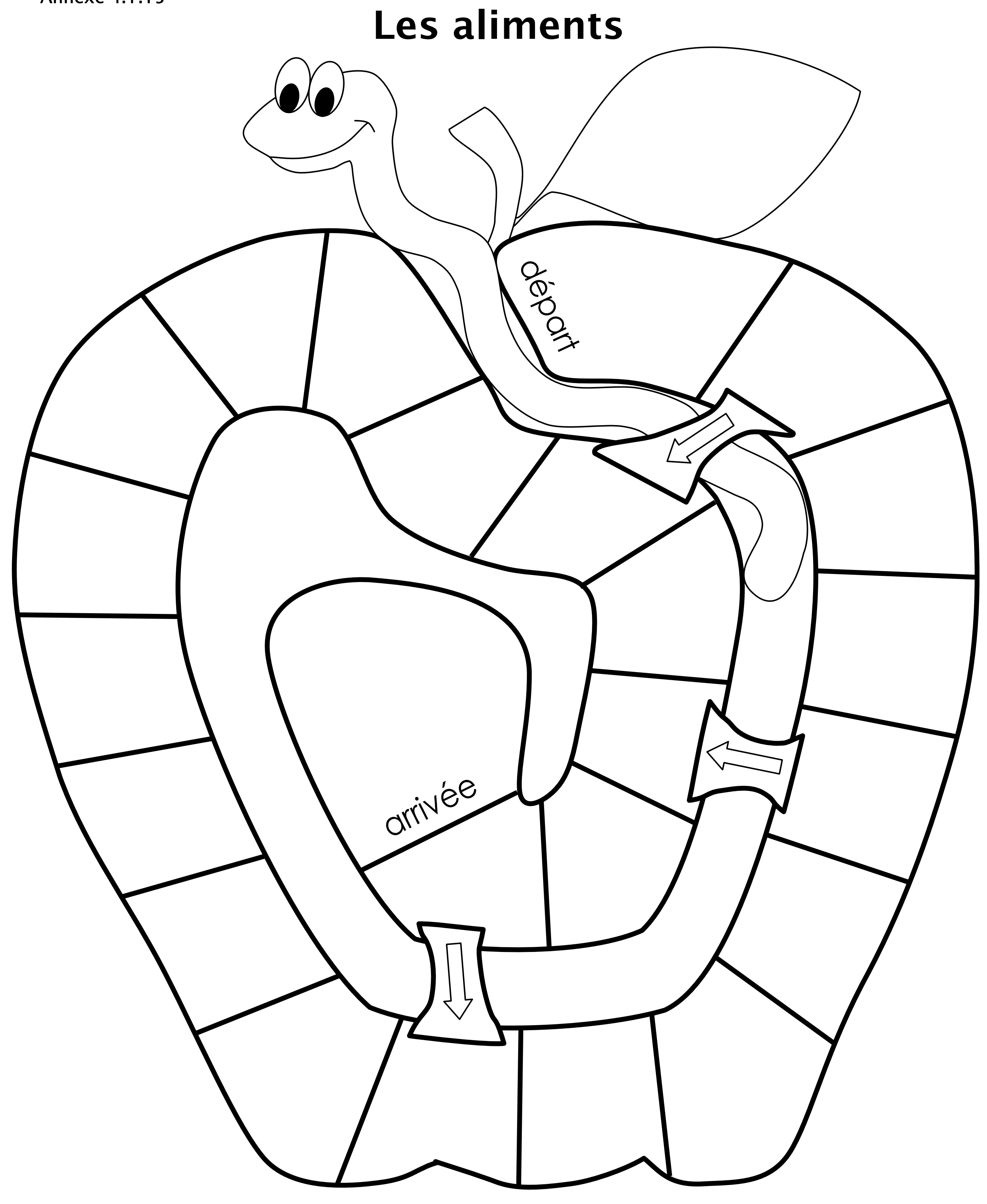
Annexe 4.1.14

Les fruits



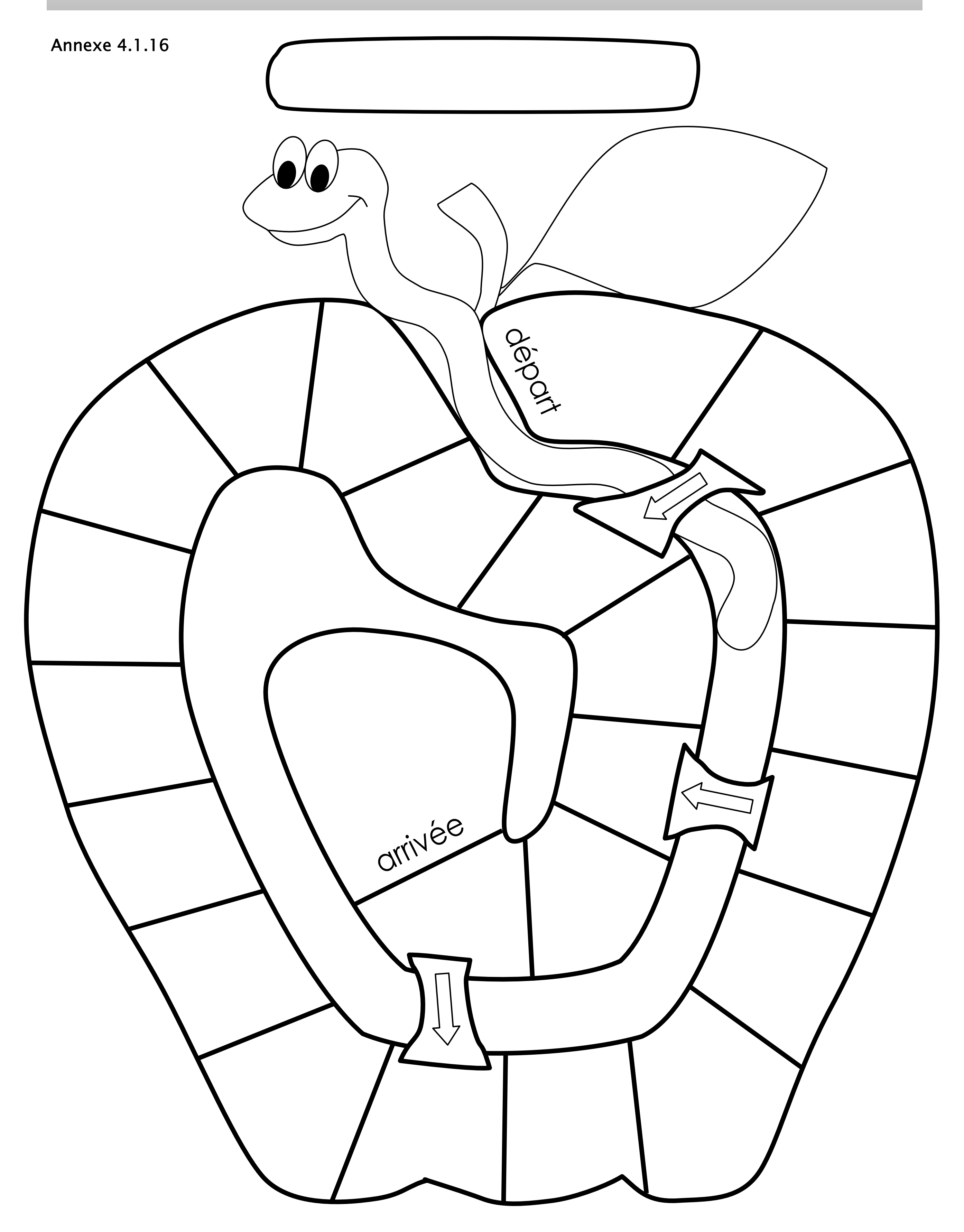
Annexe 4.1.15

Les aliments



Adapté de L. Haughorn et C. Bedard, *Jeux pour la classe de Français,* Hamilton, Ontario, Tralco Educational-Lingo Fun, Languages for Kids, 1998, p. 12. Reproduit avec la permission de Languages for Kids: www.tralco.com.

Annexe 4.1.16



Adapté de L. Haughorn et C. Bedard, *Jeux pour la classe de Français,* Hamilton, Ontario, Tralco Educational-Lingo Fun, Languages for Kids, 1998, p. 12. Reproduit avec la permission de Languages for Kids: www.tralco.com.

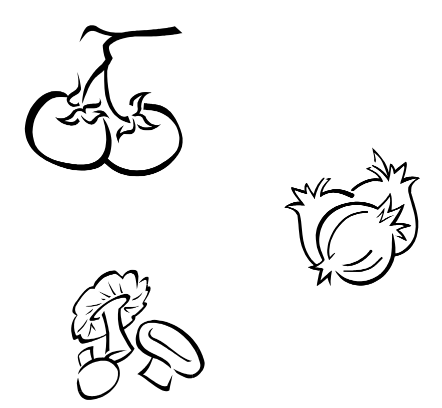
Annexe 4.1.17

Date : ____________________ Nom : ____

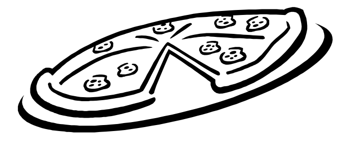
Je suis une pizza

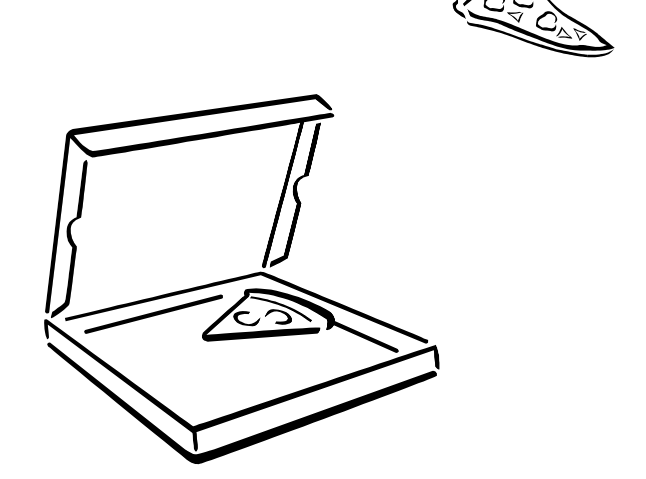
(Une chanson de Charlotte Diamond
de l'album *Qu'il y ait toujours le soleil*)

Je suis une pizza
Avec du fromage
Beaucoup de sauce
Des tomates
Des oignons
Des champignons
Épices mélangées
Je suis une pizza
Prête à manger.



Je suis une pizza
Pepperoni
Pas d'anchois
Ou « phoney bologna »
Je suis une pizza
Téléphone-moi
Je suis une pizza
Apporte-moi chez toi.





Je suis une pizza
Du poivron vert
Je vais du four
Jusqu'à la boîte
Dans la voiture
À l'envers
Je suis une pizza
Tombée par terre.

J'étais une pizza
Trésor de la cuisine
Je suis une pizza
Tombée en ruine!

Annexe 4.1.18

Date : ____________________ Nom : ____

Exercice de closure A
Trouve les mots qui manquent! Utilise la banque de mots ci-dessous.

Je suis une pizza

(Une chanson de Charlotte Diamond
de l'album *Qu'il y ait toujours le soleil*)

Je suis une pizza avec du __________________
Beaucoup de __________________
Des tomates
Des __________________, des champignons
Épices mélangées
Je suis une pizza prête à __________________.

Je suis une pizza __________________
Pas d'anchois ou « phoney bologna »
Je suis une pizza
Téléphone-moi
Je suis une pizza
Apporte-moi __________________ toi.

Je suis une pizza
Du __________________
Je vais du __________________ jusqu'à la boîte
__________________ la voiture à l'envers
Je suis une pizza tombée par __________________.

J'étais une pizza
Trésor de la __________________
Je suis une pizza __________________ en ruine!

La banque de mots

(a) pepperoni	(b) oignons	(c) fromage	(d) cuisine
(e) four	(f) tombée	(g) manger	(h) terre
(i) poivron vert	(j) chez	(k) sauce	(l) dans

Annexe 4.1.19

Date : ____________________ Nom : ____

Exercice de closure B
Trouve les sections de phrases qui manquent! Utilise la banque de mots ci-dessous.

Je suis une pizza

(Une chanson de Charlotte Diamond
de l'album *Qu'il y ait toujours le soleil*)

Je suis une pizza __________________
Beaucoup de sauce
Des tomates
__________________, __________________
Épices mélangées
__________________ prête à manger.

Je suis une pizza
Pepperoni
__________________ ou « phoney bologna »
Je suis une pizza
____
Je suis une pizza
Apporte-moi __________________.

Je suis une pizza
Du poivron vert
__________________ jusqu'à la boîte
__________________ à l'envers
Je suis une pizza __________________.

J'étais une pizza
____
Je suis une pizza __________________!

La banque de mots

(a) dans la voiture	(b) pas d'anchois	(c) avec du fromage	(d) des champignons
(e) trésor de la cuisine	(f) je suis une pizza	(g) chez toi	(h) tombée en ruine
(i) des oignons	(j) téléphone-moi	(k) tombée par terre	(l) je vais du four

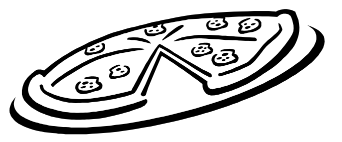
Annexe 4.1.20

Je suis une pizza

(Une chanson de Charlotte Diamond
de l'album *Qu'il y ait toujours le soleil*)



Je suis une pizza	*faire un grand cercle avec les mains*
Avec du fromage	*faire semblant d'étendre du fromage avec les doigts*
Beaucoup de sauce	*faire semblant de verser de la sauce sur la pizza*
Des tomates	*distribuer les tomates tranchées*
Des oignons, des champignons	*frotter les yeux*
Épices mélangées	*saupoudrer les épices*
Je suis une pizza	*faire un grand cercle avec les mains*
Prête à manger.	*faire semblant de manger une tranche de pizza*
Je suis une pizza	*faire un cercle avec les mains*
Pepperoni	*distribuer les tranches de pepperoni comme des cartes de jeux*
Pas d'anchois	*pincer le nez*
Ou « phoney bologna »	*croiser les mains en signe de « non »*
Je suis une pizza	*faire un grande cercle avec les mains*
Téléphone-moi	*faire semblant de téléphoner*
Je suis une pizza	*faire un grand cercle*
Apporte-moi chez toi.	*montrer du doigt « moi » et « toi »*
Je suis une pizza	*faire un grand cercle*
Du poivron vert	*faire semblant de distribuer les morceaux avec les doigts*
Je vais du four	*faire semblant d'ouvrir la porte du four*
Jusqu'à la boîte	*faire un grand carré avec les doigts*
Dans la voiture	*faire semblant de conduire une voiture*
À l'envers	*faire semblant de tomber par terre*
Je suis une pizza	*faire un grand cercle*
Tombée par terre.	*tomber par terre*
J'étais une pizza	*faire semblant de pleurer*
Trésor de la cuisine	*mettre les mains sur le cœur*
Je suis une pizza	*faire un grand cercle*
Tombée en ruine!	*montrer le plancher avec le pouce*



Annexe 4.1.21

Date : ____________________ Je m'appelle ____.

Faisons une mini-pizza!

Voici une recette pour une mini-pizza.



Une mini-pizza

Les ingrédients :

un petit pain d'hamburger coupé en deux
de la sauce tomate
du fromage
des oignons
du poivron vert
du pepperoni
des champignons

Les directives :

1. Étale de la sauce tomate sur une moitié du pain d'hamburger.
2. Place du fromage sur la sauce tomate.
3. Ajoute des morceaux d'oignons et du poivron vert.
4. Coupe des champignons en tranches et ajoute-les.
5. Mets du pepperoni sur les oignons, le poivron vert et les champignons.
6. Mets au four à 350 degrés Fahrenheit pendant 5 à 10 minutes.

Maintenant, crée une mini-pizza par toi-même. Indique les ingrédients et les directives.

Annexe 4.1.22

La carte de recette

Nom :

Annexe 4.1.23

M. Frégume

un bonhomme de nourriture

Bonjour! Je m'appelle ____________________________.

Voici ma création.
C'est un _________________________________.
Il s'appelle _________________________________.
Il a _________________________________ pour sa tête.
_________________________________ pour ses cheveux.
_________________________________ pour ses yeux,
_________________________________ pour son nez,
_________________________________ pour sa bouche,
_________________________________ pour ses joues et
_________________________________ pour ses oreilles.

Il est ___________________________ (adjectif)
et ____________________________.(adjectif).

Il a _________________________________ pour ses bras,
_________________________________ pour sa poitrine,
_________________________________ pour ses jambes,
_________________________________ pour ses mains et
_________________________________ pour ses pieds.



Remember to include at least 10 pictures of food from magazines to form a body collage. Say what kind of character you have created, give it a name and describe it using two adjectives. Hand in your *bonhomme* with your write-up and present your creation in front of the class.
Be CREATIVE.

Annexe 4.1.24

Passer une commande*
Role-Playing

Targeted learning outcomes

Communication
- Using an appropriate greeting
- Identifying a place
- Getting information about a person's likes and dislikes
- Expressing one's likes and dislikes
- Giving personal information (one's name and address)
- Asking someone to repeat himself
- Saying thank you in an appropriate way
- Taking leave from someone

Language
- Using a suitable vocabulary
- Using simple sentences
  Possible language :
  Bonjour!
  Quelle sorte de pizza veux-tu?
  Je veux une pizza avec _______.
  Pardon? Peux-tu répéter?
  Qu'est-ce que tu veux?
  Au revoir? Salut!
  Merci beaucoup./Oui merci.
- Using the adverbs *un peu de* and *beaucoup de*

Strategies
- Using communicating strategies such as: speaking loudly enough

Assessment instruments

Teacher checklist

A comment describing the student's performance can be put beside each component.

Possible marking scheme:
10 marks, 1 mark for each desired item.



Task
Working in pairs, students will role-play a telephone conversation.

Putting it into context
You would like to phone a pizzeria to order a pizza.

Instructions to students
Working in pairs, do a presentation role-playing the following subject: Ordering a pizza.

Instructions to the teacher
The first model dialogue is presented to the whole class. Students should do the role play several times. Students then can be asked to substitute, orally or in writing, the boxed items for other items in the second model. Eventually they can be asked to create their own dialogue using the third model. This task nicely follows the task of listening to a dialogue in a pizzeria.



Guided small-group reflection
After reading the teacher's comments, the students are to fill out the section on the list destined for self-reflection. They should refer to it when they are doing their next role play.

Teacher's self-reflection
In view of my students' performance, should I change my teaching?

* Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 242. Reproduit avec la permission de l'ACPLS. Tous droits réservés.

Annexe 4.1.25

Passer une commande*

Modèle A

Au téléphone



Bonjour. Pizza-Pizza!

Bonjour. Je veux commander une pizza.

Quelle sorte de pizza veux-tu?

Je veux une petite pizza avec du jambon, un peu de champignons et beaucoup de fromage.

C'est parfait. Quelque chose à boire?

Un jus d'orange.

Pardon?

Un jus d'orange.

C'est tout?

Oui, merci.

Donne-moi ton nom et ton adresse, s'il te plaît.

Patrick au 57, rue Lajoie.

Le prix de la pizza et du jus d'orange est de 7,50 $.

À bientôt.

Au revoir.

* Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 243. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 4.1.26

Passer une commande*

Modèle B

Au téléphone

[ ] [ ]!

[ ]. Je veux commander une pizza.

Quelle sorte de pizza veux-tu?

Je veux une [ ] pizza avec [ ], un peu de [ ]
et beaucoup de [ ].

[ ]. Quelque chose à boire?

[ ]

[ ]?

[ ].

C'est tout?

[ ].

Donne-moi ton nom et ton adresse, s'il te plaît.

[ ], au [ ].

Le prix de la pizza et du [ ] est de [ ].

[ ].

[ ].

* Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 244. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 4.1.27

Passer une commande*

Modèle C

Au téléphone

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

* Adapté de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 245. Reproduit avec la permission de l'ACPLS.

Annexe 4.2.1 ENSEIGNANT

Grille d'observation d'une présentation orale

nom de l'élève	écoute attentivement	suit les directives	utilise le vocabulaire et les structures au sujet des aliments	pose des questions pertinentes	total
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					

Barème :
4 ✓ = très bien 3 ✓ = bien 2 ✓ = bon effort 1 ✓ = peu d'effort 0 ✓ = pas d'effort

Annexe 4.2.2 ENSEIGNANT

Évaluation en paires : les sondages de préférences alimentaires

nom de l'élève	reste à la tâche	prononciation des questions alimentaires est claire	l'élève comprend les questions	répond correctement aux questions alimentaires	total
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					

Barème :
4 ✓ = très bien 3 ✓ = bien 2 ✓ = bon effort 1 ✓ = peu d'effort 0 ✓ = pas d'effort

Annexe 4.2.3 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement A : une recette

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins quatre directives qui commencent par la structure « Je mets ____ sur/dans ___ »;	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins quatre directives qui commencent par la structure « Je mets ____ sur/dans ___ »;	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Annexe 4.2.4 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement B : une recette

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins six directives en utilisant des structures au présent : *je prépare…*, *je coupe…*, etc.;	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins six directives en utilisant des structures au présent : *je prépare…*, *je coupe…*, etc.;	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Annexe 4.2.5 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève
Grille d'accompagnement C : une recette

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins huit directives à l'impératif (*préparez…*, *coupez…*, etc.);	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Nom : **Dans ma recette…**	(✓)
j'ai donné au moins cinq ingrédients;	
j'ai donné au moins huit directives à l'impératif (*préparez…*, *coupez…*, etc.);	
j'ai mis les ingrédients et les directives en ordre;	
j'ai donné un nom à ma recette;	
j'ai fait un dessin de ma création.	

Annexe 4.2.6 ENSEIGNANT

Grille d'évaluation A : une recette

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins quatre directives qui commencent par la structure « Je mets ____ sur/dans ___ »;	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins quatre directives qui commencent par la structure « Je mets ____ sur/dans ___ »;	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Annexe 4.2.7

ENSEIGNANT

Grille d'évaluation B : une recette

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins six directives en utilisant des structures au présent : *je prépare…, je coupe…,* etc.;	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins six directives en utilisant des structures au présent : *je prépare…, je coupe…,* etc.;	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Annexe 4.2.8 ENSEIGNANT

Grille d'évaluation C : une recette

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins huit directives à l'impératif (*préparez…*, *coupez…*, etc.);	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Nom de l'élève : **Dans la recette…**	(✓)
l'élève a donné au moins cinq ingrédients;	
l'élève a donné au moins huit directives à l'impératif (*préparez…*, *coupez…*, etc.);	
l'élève a mis les ingrédients et les directives en ordre;	
l'élève a donné un nom à sa recette;	
l'élève a fait un dessin de sa création.	

Annexe 4.2.9 ÉLÈVE

Autoévaluation en groupes : les jeux

Je m'appelle ____________________. Salle _____ Coche (✓) la bonne réponse.	oui	non	un peu
Je peux jouer à un jeu en français.			
Je reste à la tâche.			
J'attends mon tour.			
Je peux identifier les noms des fruits/aliments en utilisant la structure « C'est le/la… », « Ce sont les… », « C'est un/une… » ou « Ce sont des… ».			
J'aide mon groupe à ranger le matériel du jeu.			

Je m'appelle ____________________. Salle _____ Coche (✓) la bonne réponse.	oui	non	un peu
Je peux jouer à un jeu en français.			
Je reste en tâche.			
J'attends mon tour.			
Je peux identifier les noms des fruits/aliments en utilisant la structure « C'est le/la… », « Ce sont les… », « C'est un/une… » ou « Ce sont des… ».			
J'aide mon groupe à ranger le matériel du jeu.			

Annexe 4.2.10

ENSEIGNANT

Évaluation en groupes : les jeux

Nom de l'élève : ______________________________ Coche (✓) la bonne réponse.	oui	non	un peu
L'élève peut jouer à un jeu en français.			
L'élève reste à la tâche.			
L'élève attend son tour.			
L'élève peut identifier les noms des fruits/aliments en utilisant la structure « C'est le/la… », « Ce sont les… », « C'est un/une… » ou « Ce sont des… ».			
L'élève aide son groupe à ranger le matériel du jeu.			

Nom de l'élève : ______________________________ Coche (✓) la bonne réponse.	oui	non	un peu
L'élève peut jouer à un jeu en français.			
L'élève reste à la tâche.			
L'élève attend son tour.			
L'élève peut identifier les noms des fruits/aliments en utilisant la structure « C'est le/la… », « Ce sont les… », « C'est un/une… » ou « Ce sont des… ».			
L'élève aide son groupe à ranger le matériel du jeu.			

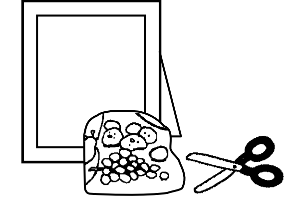
Annexe 4.2.11

ÉLÈVE et ENSEIGNANT



M. Frégume

Rubric



Evaluation	1	2	3	4	5	Results
Number of fruits and vegetables used.	Has a collage with 1 fruit or vegetable.	Has a collage with 2-3 fruits and/or vegetables.	Has a collage with 4-6 fruits and/or vegetables.	Has a collage with 7-10 fruits and/or vegetables.	Has a collage with 11+ fruits and/or vegetables.	/5
Number of body parts used.	Has a collage with 1-2 body parts.	Has a collage with 2-3 body parts.	Has a collage with 4-6 body parts.	Has a collage with 7-9 body parts.	Has a collage with 10-12 body parts.	/5
Use of space and colour.	No color, not much, if any detail, and poor use of space*.	Some color and detail but poor use of space*.	Colorful, some detail and good use of space*.	Colorful, good detail and very good use of space*.	Colorful, lots of detail and excellent use of space*.	/5
Write-up submitted.	Has a write-up with the type of character, its name, one adjective and a few blanks are filled.	Has a write-up with the type of character, its name, one adjective and half the blanks are filled.	Has a write-up with the type of character, its name, two adjectives and a half the blanks are filled.	Has a write-up with the type of character, its name, two adjectives and the majority of the blanks are filled.	Has a write-up with the type of character, its name, two adjectives and all blanks are filled.	/5
					Total	/20

"Use of space" refers to how much of the paper is filled by the collage. The less white space and the more collage shown, the better.

This rubric is explained and displayed at the beginning of the assignment. It is also given to each student to complete when the students are ready to hand in their assignment. Students color one half of the boxes to indicate what they feel they have accurately completed. The teacher either fills in the other half of the boxes if he agrees with the student's assessment or else colours another box if the student and the teacher disagree. This allows students to self-assess prior to handing in assignments and then provides clear feedback by the teacher when the assignment is returned.

Annexe 4.2.12 ÉLÈVE et ENSEIGNANT

Passer une commande*

Liste de vérification

Date : ____________________

Noms : **Élève 1** ____________________

Élève 2 ____________________

Composantes		Commentaires de l'enseignant
La communication		
Dans le jeu de rôle, on a compris	☐	
• les salutations	☐	
• l'identification du restaurant	☐	
• les goûts	☐	
• la demande de répétition	☐	
• les renseignements personnels	☐	
• la façon de dire au revoir	☐	
La langue		
Le vocabulaire est approprié.	☐	
Un peu de et *beaucoup de* sont utilisés.	☐	
Les répliques sont bien structurées.	☐	
Les stratégies		
Les élèves ont parlé assez fort.	☐	

Retour réflexif

La prochaine fois que nous allons préparer un jeu de rôle, nous allons ____________________

____

____





* Tiré de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Le coffre à outils : Instruments d'évaluation formative en français langue seconde, niveau débutant,* Ottawa, ACPLS, 1998, p. 246. Reproduit avec la permission de l'ACPLS. Tous droits réservés.

Annexe 4.2.13 ÉLÈVE

Autoévaluation de l'élève : les activités

Date : ____________________ Je m'appelle _____________________________.

For each situation below, circle the word that best describes if you spoke French at the activity.

Jeu de piège (La marelle)	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Jeopardy	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Tic Tac Toe	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Champs de bataille	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never

My overall effort to speak French this class was:
Excellent Very Good Good Satisfactory Needs Improvement

My overall participation in the activities this class was:
Excellent Very Good Good Satisfactory Needs Improvement

I demonstrated ______ cooperation skills with other members in my group.
Excellent Very Good Good Satisfactory Poor

Date : ____________________ Je m'appelle _____________________________.

For each situation below, circle the word that best describes if you spoke French at the activity.

Jeu de piège (La marelle)	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Jeopardy	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Tic Tac Toe	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Champs de bataille	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never

My overall effort to speak French this class was:
Excellent Very Good Good Satisfactory Needs Improvement

My overall participation in the activities this class was:
Excellent Very Good Good Satisfactory Needs Improvement

I demonstrated ______ cooperation skills with other members in my group.
Excellent Very Good Good Satisfactory Poor

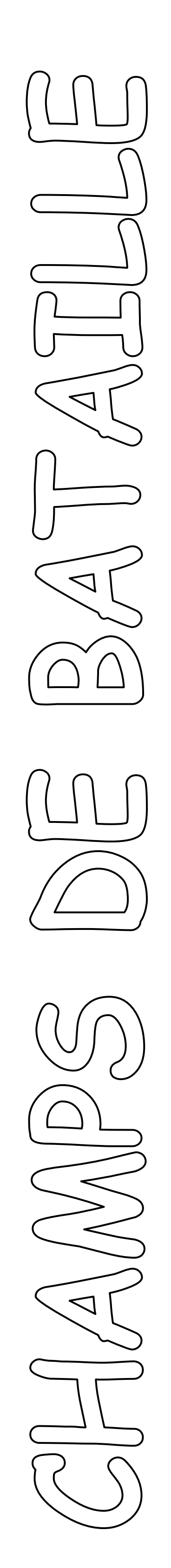
Annexe 4.3.1

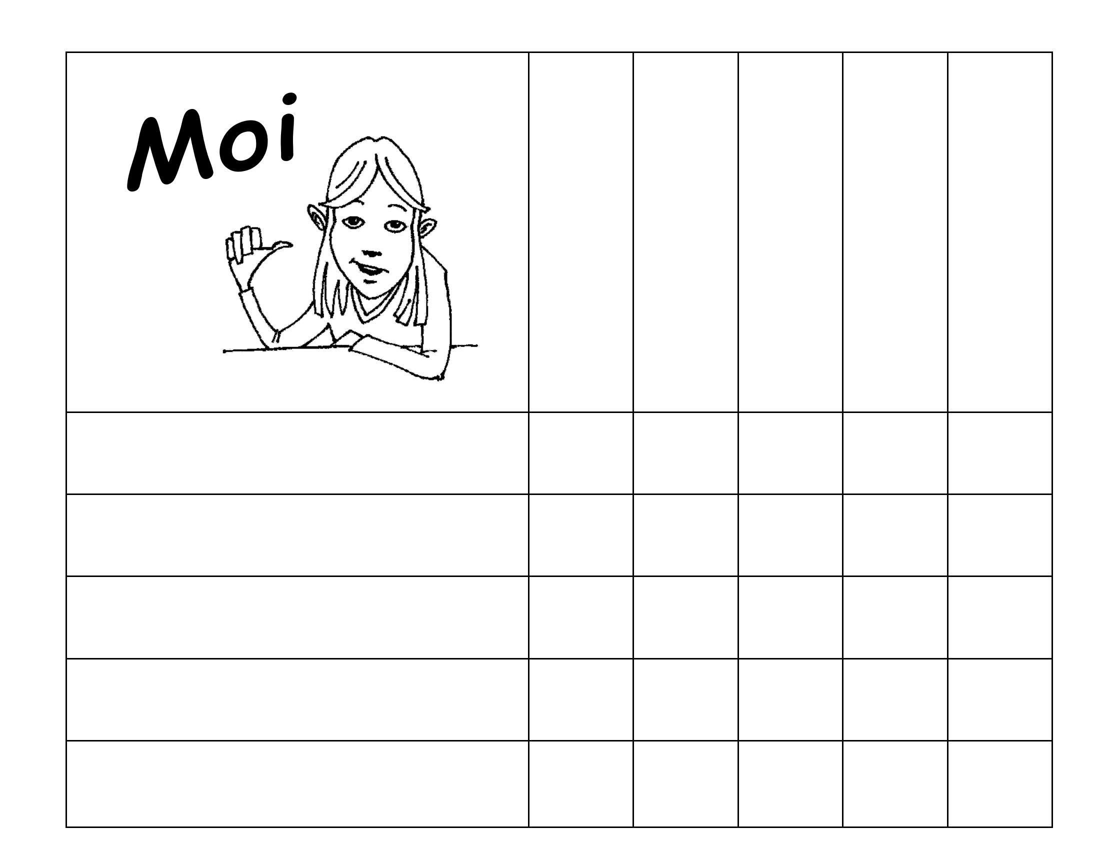
CHAMPS DE BATAILLE

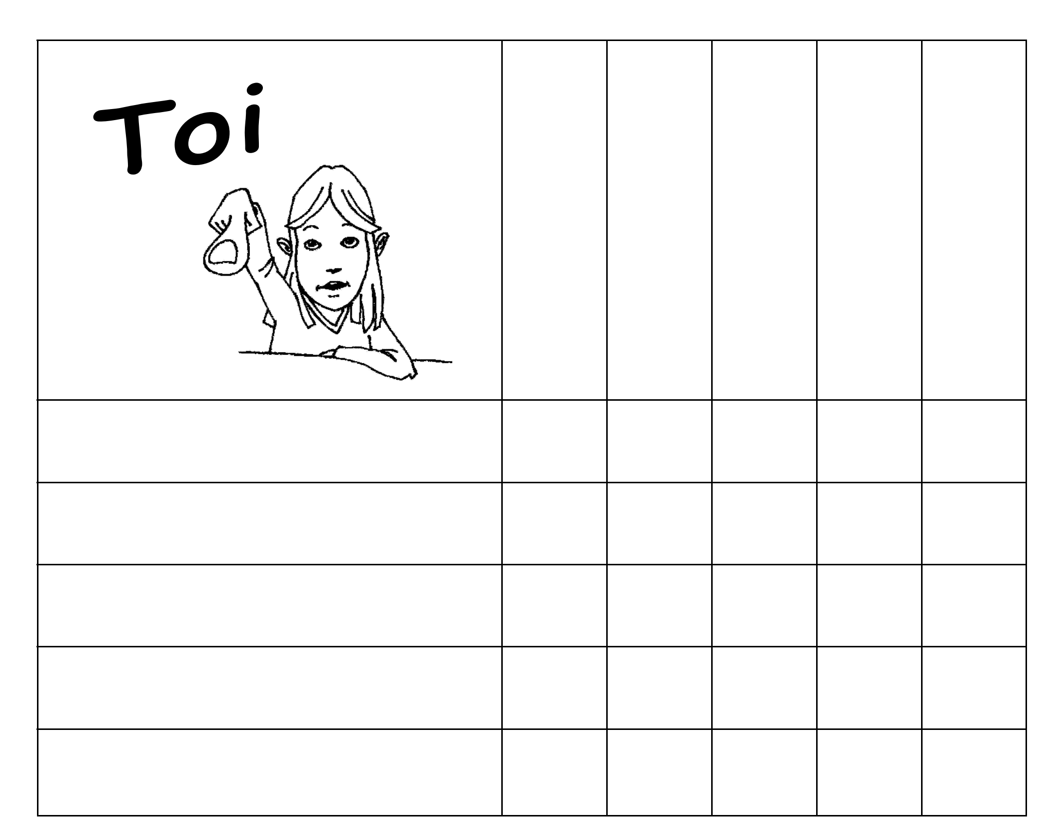
Moi	le fromage.	le jambon.	les tomates.	les oignons.	la saucisse.
Il aime					
Luc aime					
Elle aime					
Marie aime					
René et Paul aiment					

Toi	le fromage.	le jambon.	les tomates.	les oignons.	la saucisse.
Il aime					
Luc aime					
Elle aime					
Marie aime					
René et Paul aiment					

Annexe 4.3.2







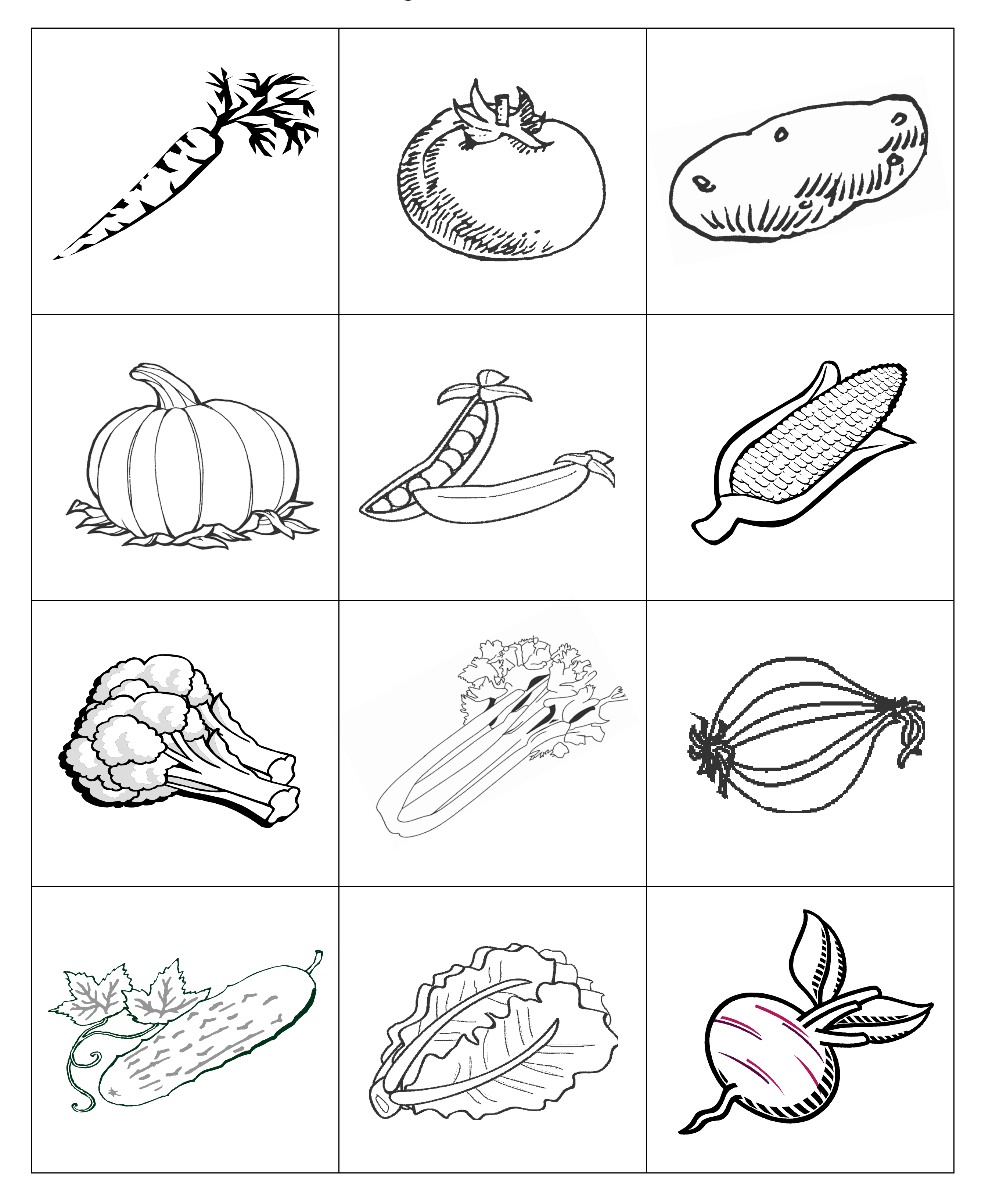
Annexe 4.3.3

Autocorrection de casse-tête
Les fruits

des fraises	une pomme	des raisins	des bananes
une orange	un citron	des cerises	un kiwi
des bleuets	des pêches	des framboises	une poire

Annexe 4.3.4

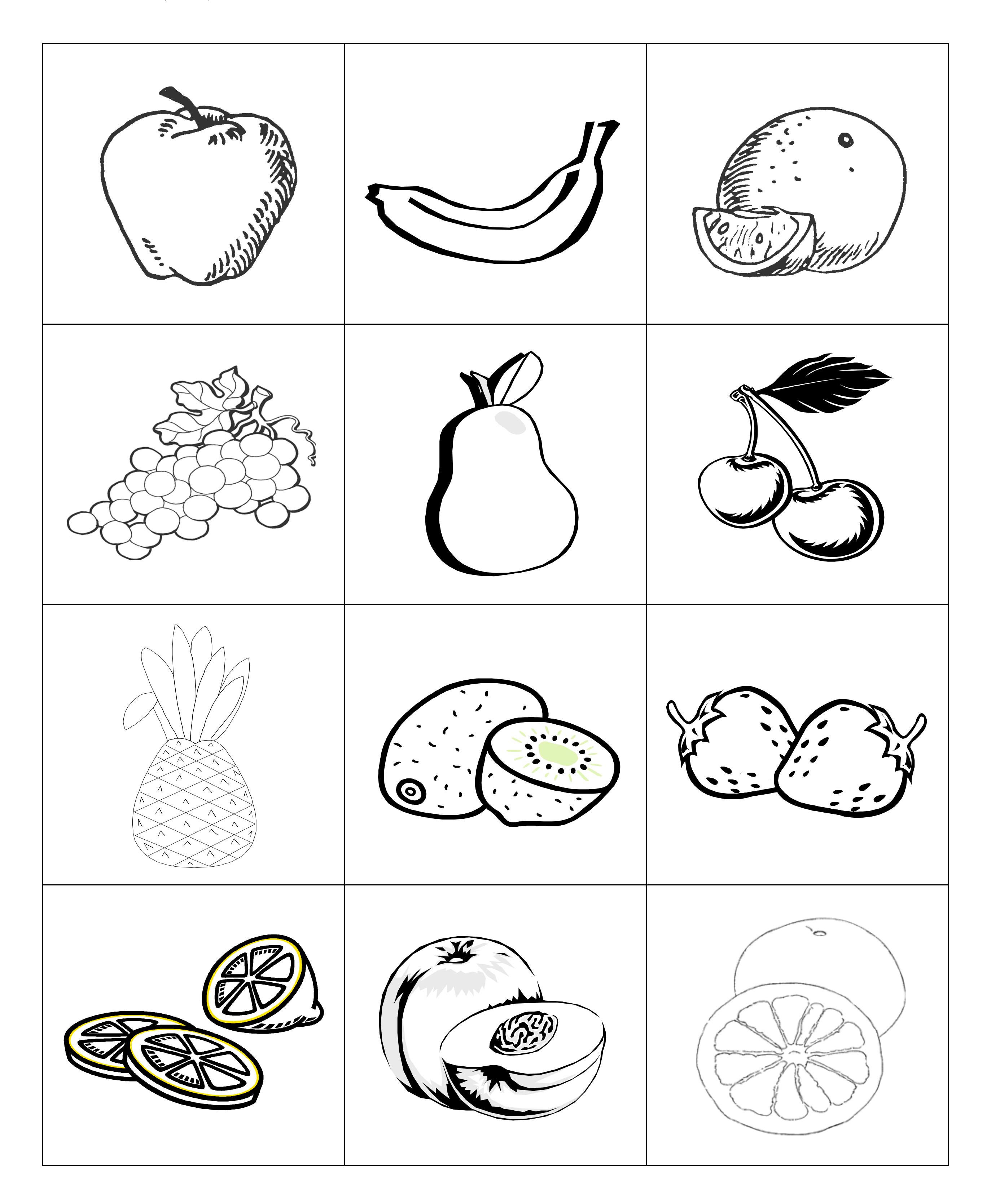
Jeopardy
Les légumes et les fruits



Annexe 4.3.4 (suite)

une pomme de terre	**une tomate**	**une carotte**
du maïs	**des pois**	**une citrouille**
un oignon	**du céleri**	**du brocoli**
une betterave	**une laitue**	**un concombre**

Annexe 4.3.4 (suite)



Annexe 4.3.4 (suite)

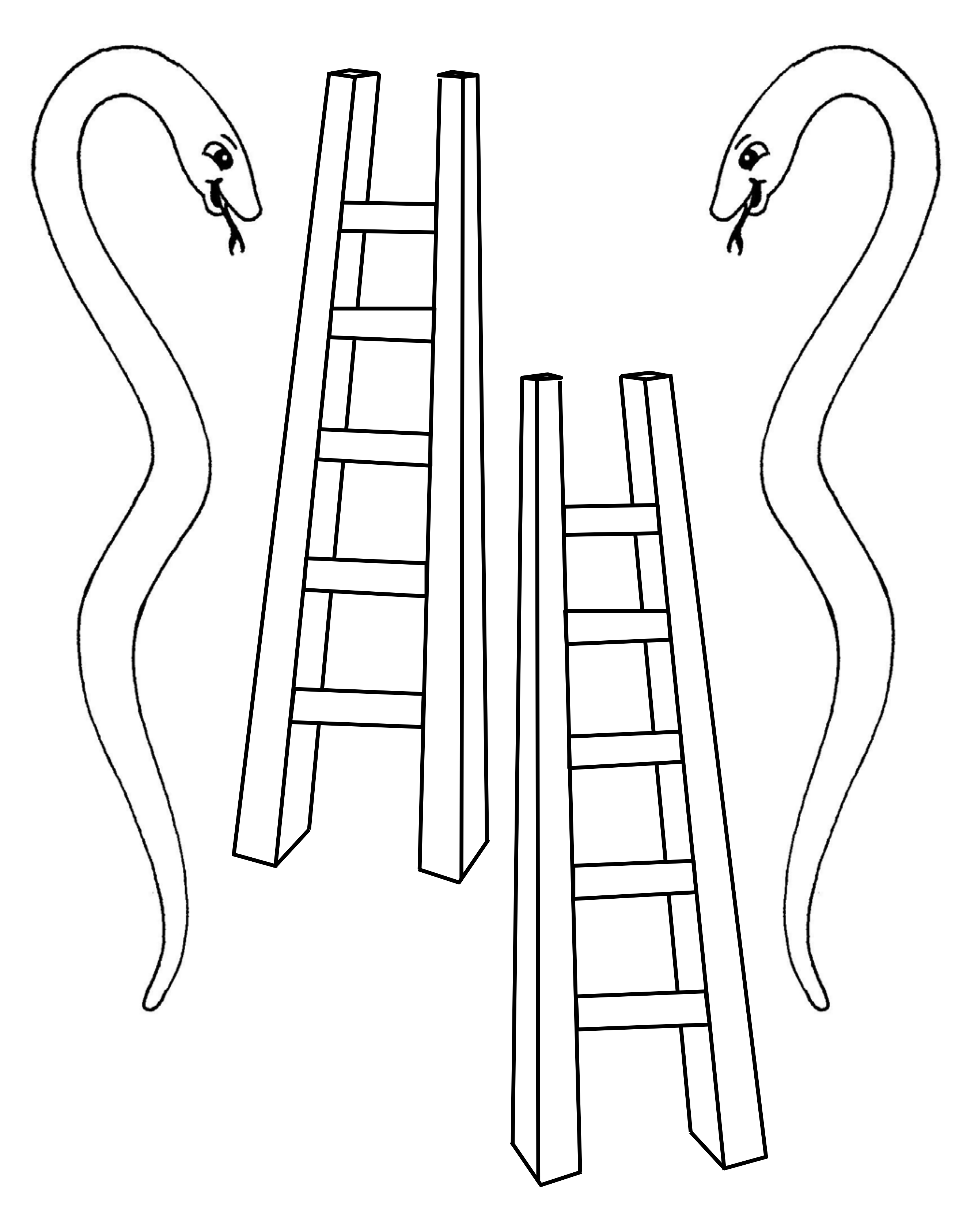
une orange	**une banane**	**une pomme**
des cerises	**une poire**	**des raisins**
des fraises	**un kiwi**	**un ananas**
un pamplemousse	**une pêche**	**un citron**

Annexe 4.3.4 (suite)

Double ton total.	**Divise par 2.**
Soustrais 10.	**Multiplie par 4.**
Additionne 20.	**Tombe en faillite.**
Donne 20 points à un autre joueur.	**Échange tes points avec un autre joueur.**

Annexe 4.3.5

Serpents et échelles



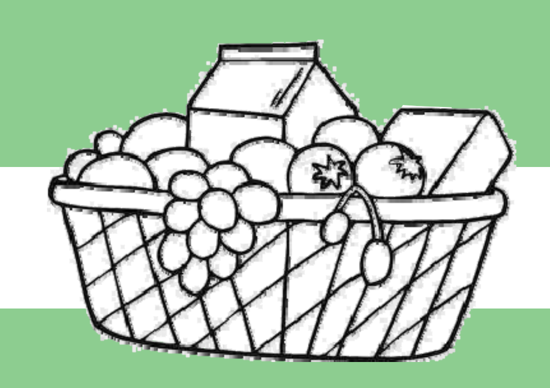
Annexe 4.3.6

Dans le frigo



Multiage grouping is a strategy that can help empower schools to do what they were and are intended to do: educate.

(Chase et Doan, 1994, p. 148)



La stratégie du regroupement des âges peut aider les écoles à mener à bien ce qui a toujours été et ce qui reste leur mission : éduquer et enseigner.

(Chase et Doan, 1994, p. 148, traduction libre)